

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

VÝUKA CIZÍHO JAZYKA V 1. TŘÍDĚ ZŠ

(na příkladu anglického jazyka)

**FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE FIRST
GRADE OF PRIMARY SCHOOL**

(English language as an example)

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Konzultant: PaedDr. Lenka Lánská (KAjl)

Autor diplomové práce: Anna Viktorová

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň - CJ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 17. března 2010

.....
podpis

Děkuji PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za cenné rady a připomínky, které mi poskytovala.

Děkuji PaedDr. Lence Lánské za odborné konzultace metodické části práce a za její podporu při psaní diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá zkoumáním výuky cizího jazyka v 1. třídě ZŠ. Cílem této práce je vytvořit materiál, který v teoretické části vymezuje místo rané výuky cizích jazyků ve školských dokumentech, diskutuje cíle této výuky, a formuluje pedagogicko-psychologické předpoklady dětí v 1. třídě pro učení se cizímu jazyku. V neposlední řadě vymezuje specifické požadavky daného věkového období na metody a formy práce, které by učitel cizího jazyka v 1. třídě měl při výuce zohlednit.

Praktická část zaměřuje pozornost na zkušenosti učitele s výukou cizího jazyka v 1. třídě a mapuje současnou situaci v českých školách. Výstupem praktické části je „Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky“, který svým obsahem zohledňuje vhodné formy a metody práce pro danou věkovou kategorii.

Annotation

This diploma thesis deals with foreign language teaching in the first grade of primary school. The aim of the thesis is to produce an informative material delimitating the situation of early language teaching in the educational documents, discussing the aims of early language teaching and defining the pedagogical and psychological assumptions for language learning in the first grade of primary school. It also specifies the inquiries of the specific age group towards language teaching methods and strategies that should be respected by language teachers of the firstgraders.

The practical part of the thesis focuses on the practical teachers` experience regarding language teaching in the first grade and describes the current situation at the Czech primary schools. The outcome of the practical part is „A Collection of ideas and activities for the firstgraders“. All the activities included in the collection take into account the specific forms and methods of teaching suitable for this age.

Klíčová slova

Raná výuka cizího jazyka, 1. třída, školské dokumenty, výukové strategie a metody pro ranou výuku cizího jazyka, vývojové předpoklady pro učení se cizímu jazyku

Key words

Early foreign language teaching, first grade, educational documents, early language teaching strategies and methods, developmental assumptions for foreign language learning

Obsah

Úvod	8
Cíle diplomové práce	9

TEORETICKÁ ČÁST

1. Raná cizojazyčná výuka ve školských dokumentech.....	10
1. 1. Raná výuka cizího jazyka v RVP ZV.....	10
1. 1. 1. Rozvoj klíčových kompetencí v hodinách cizího jazyka	12
1. 2. Společný evropský referenční rámec (SERR)	14
1. 3. Národní plán výuky cizích jazyků	14
1. 4. Příklady z praxe – školní vzdělávací programy	15
2. Psychologické a vývojové předpoklady pro výuku cizího jazyka v 1. třídě ZŠ...	16
2. 1. Vývoj řeči	16
2. 2. Nástup do školy	18
2. 3. Specifika dětí v 1. třídě	19
2. 4. Odlišnosti práce v mateřské a základní škole	20
2. 5. Učitel v 1. třídě	21
2. 6. Připravenost dítěte na výuku cizího jazyka	22
3. Raná výuka cizích jazyků	25
3. 1. Význam a cíle rané výuky cizích jazyků	25
3. 2. Rozdílnost názorů na vhodnou dobu pro zahájení výuky cizího jazyka	27
3. 3. Principy, strategie a metody rané výuky cizích jazyků	30
3. 3. 1. Péče o klima v učící se dětské skupině	30
3. 3. 2. Výukové strategie pro ranou výuku cizích jazyků	31
3. 3. 3. Metody vhodné pro ranou výuku cizích jazyků	34
3. 3. 4. Specifika základních dovedností důležitá pro ranou výuku CJ...41	
4. Shrnutí teoretické části.....	46

PRAKTICKÁ ČÁST

1. Charakteristika praktické části	47
1. 1. Výzkumná otázka	47
1. 2. Cíle praktické části	48
1. 3. Metody výzkumu	48

2. Přehled výsledků výzkumu	50
2. 1. Vyhodnocení dotazníkového šetření	50
2. 2. Vyhodnocení případové studie dobré praxe	65
2. 2. 1. Metoda Jolly Phonics	65
2. 2. 1. 1. Rozhovory s učiteli	71
2. 2. 1. 2. Pozorování výuky	77
2. 2. 2. Práce s interaktivní tabulí	80
2. 2. 2. 1. Rozhovory s učiteli	80
2. 3. Akční výzkum	83
2. 3. 1. Představení a reflexe jednotlivých aktivit	84
2. 3. 2. Závěrečný komentář	88
2. 4. Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky.....	90
2. 4. 1. Seznam aktivit	91
2. 4. 2. Aktivity pro rozvoj poslechu a ústního projevu	92
2. 4. 3. Aktivity pro rozvoj čtení a psaní	105
2. 4. 4. Pomůcky.....	117
3. Shrnutí praktické části	120
Závěr	122
Použitá literatura	123
Seznam příloh	127

Úvod

Současný svět se může jevit velmi konkurenčním prostředím. Již od útlého dětství na každého jedince bývá vyvíjen tlak ze strany rodiny i společnosti, aby se učil být suverénní a průbojný, protože v tomto nekompromisním boji mohou obstát jen ti nejlepší. Mezi takové jedince se velmi často řadí ti, kteří jsou schopni komunikovat nejen ve své mateřštině, ale minimálně v jednom, spíše však ve více cizích jazycích. Školám ukládá školský zákon zahájit výuku cizích jazyků ve 3. ročníku ZŠ, nicméně v rámci co nejširší nabídky některé školy nabízejí výuku cizích jazyků od 1. ročníku, můžeme se běžně setkat i s nabídkou výuky cizích jazyků již v mateřské škole.

Velkým problémem současné doby je nedostatek kvalitních učitelů cizích jazyků, kteří by se specializovali na ranou výuku, tj. na práci s předškoláky či žáky nižších ročníků prvního stupně. Často na školách učí učitelé s jinou aprobací nebo zdatní, avšak primární pedagogikou nedotčení jazykáři. Výsledkem pak mohou být děti, které mají studium cizích jazyků v neoblíbené, nemají dostatečné základy cizího jazyka nebo mají špatné jazykové základy a návyky, které je v pozdějším věku velmi obtížné odstranit.

Sama již několik let cizí jazyky učím a velmi dobře si uvědomuji, jak obtížné je udržet svou výuku pro prvňáky atraktivní, efektivní a neustále směřující k cíli. Proto jsem zvolila téma diplomové práce tak, aby alespoň částečně práce pomohla mně i jiným, zkušenějším či začínajícím učitelům pochopit, v čem tkví potřeby a nároky dětí v 1. třídě na naše plánování výuky cizích jazyků a zároveň chci vytvořit soubor činností a materiálů, které by byly inspirativní a prakticky využitelné při výuce cizích jazyků v 1. třídě ZŠ.

Cíle diplomové práce

Cílem této práce je v teoretické části vytvořit informační materiál pro učitele, který se zabývá specifiky rané výuky cizích jazyků, pochopením potřeb a studijních předpokladů dětí v první třídě ZŠ a obsahovými možnostmi pro náplň výuky plynoucími z formálních školských dokumentů.

V teoretické části diskutuji význam rané výuky cizích jazyků a názory na dobu vhodnou pro zahájení této výuky s cílem obhájit smysluplnost učitelské práce v tomto směru. Rozbor Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a dalších školských dokumentů si klade za cíl analyzovat situaci rané výuky cizích jazyků v českém školství, vymezit její místo v rámci těchto dokumentů a konkretizovat možnosti, které se na základě těchto dokumentů učitelům cizích jazyků v 1. třídě nabízejí.

V neposlední řadě považuji za důležité zohlednit a formulovat pedagogicko-psychologické aspekty věkových specifik, požadavky na výběr metod a forem práce vyplývající pro práci učitele z věku dětí a z přelomového období v jejich životě - nástupu do školy.

Na základě teoretických poznatků je cílem praktické části zmapovat současné pojetí výuky cizích jazyků v 1. třídě a zároveň vytvořit a uspořádat soubor aktivit a materiálů pro výuku cizích jazyků, které budou využitelné pro práci s dětmi v 1. třídě a budou obohacovat tradiční metody a formy práce pro děti zajímavým a efektivním způsobem. Zároveň by některé z činností měly být zaměřeny na rozvoj dětské cizojazyčné gramotnosti.

Tato část je založena na dotazníkovém šetření, spolupráci a rozhovorech s učiteli cizích jazyků, kteří mají vlastní zkušenosti s výukou cizích jazyků v 1. třídě a analýze odborné metodické literatury.

TEORETICKÁ ČÁST

Tato část sestává ze tří hlavních kapitol, do kterých je uspořádána problematika rané výuky cizího jazyka z několika hledisek. První kapitola analyzuje místo rané výuky ve školských dokumentech a konkrétně vymezuje možnosti pro výuku, o které se na základě těchto dokumentů učitel cizího jazyka v 1. třídě může opřít. V druhé se zabývá psychologickými předpoklady dětí pro výuku cizích jazyků a specifickými potřebami vyplývajícími z citlivého období dítěte, tedy vstupu do školy a působení v 1. třídě ZŠ. Zároveň upozorňuje na kompetence, které by učitel měl vykazovat při práci s touto věkovou skupinou. Poslední kapitola argumentuje význam a cíle rané výuky cizích jazyků a popisuje vhodné metody a formy práce, které lze při výuce využít. První a druhá kapitola tvoří podklady, na jejichž základě jsou v poslední kapitole vymezeny a popsány konkrétní elementární metodické principy a postupy pro ranou výuku cizího jazyka.

1. RANÁ CIZOJAZYČNÁ VÝUKA VE ŠKOLSKÝCH DOKUMENTECH

1. 1. Raná výuka cizího jazyka v RVP ZV

Raná výuka cizích jazyků má své místo i v dokumentu „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“ (dále jen RVP ZV). Tento dokument ranou výuku cizího jazyka vymezuje jako možnost, ne však povinnost.

Cizí jazyk je zařazen do vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“. RVP ZV definuje cíle a předpokládané výstupy výuky a osvojování si cizího jazyka na 1. stupni ZŠ, které vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR). Cíle rané cizojazyčné výuky formulované v kapitole 3.1.1. se v určitých bodech shodují s cíli v RVP ZV. Dokument zohledňuje problematiku odlišnosti ve způsobu života lidí v jiných zemích a jejich kultur, a zmiňuje osvojení si cizího jazyka jako nástroj pro snižování jazykové bariéry, který umožňuje mobilitu jedinců v osobním životě, při studiu i v pracovním světě. Znalost cizího jazyka napomáhá mezinárodní komunikaci, toleranci a porozumění.

Povinná výuka cizího jazyka musí být zahájena ve 3. ročníku ZŠ s rozsahem tří vyučovacích hodin týdně (9 vyučovacích hodin týdně pro 3.-5. ročník). Pokud však souhlasí rodiče žáka, výuka může být zahájena již od 1. ročníku ZŠ. Přednostně je škola povinna nabídnout k výuce anglický jazyk, pokud však zákonní zástupci dítěte zvolí jiný jazyk, je škola povinna informovat rodiče o tom, že při přestupu žáka na jinou základní či střední školu nemusí být zajištěna návaznost stejného cizího jazyka.

RVP ještě zmiňuje „další cizí jazyk“ jako předmět, který škola nabízí na 2. stupni ZŠ.

Vzdělávací obsah tohoto oboru je pro 1. stupeň rozpracován do několika oblastí, které tvoří učivo tohoto předmětu a jsou využitelné i pro ranou výuku:

- pravidla komunikace v běžných každodenních situacích
- jednoduchá sdělení
- tematické okruhy (blízké žákovi – domov, rodina, škola...)
- slovní zásoba a tvoření slov
- základní gramatické struktury a typy vět, základy lexikálního principu pravopisu slov (RVP ZV, 2005, s. 26)

Očekávané výstupy jsou odstupňovány a rozděleny do dvou období. První období zahrnuje 1. - 3. ročník a neklade přílišné nároky na žáka z toho důvodu, že povinnost studovat cizí jazyk je uložena až od posledního ročníku tohoto období. Výstupy prvního období jsou orientační (nezávazné) a jsou zaměřeny převážně na receptivní a interaktivní dovednosti spíše než na produktivní.

RECEPTIVNÍ, PRODUKTIVNÍ A INTERAKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- **vyslovuje a čte foneticky správně v přiměřeném rozsahu slovní zásoby**
- **rozumí jednoduchým pokynům a větám, adekvátně na ně reaguje**
- **rozlišuje grafickou a mluvenou podobu slova**
- **pochopí obsah a smysl jednoduché, pomalé a pečlivě vyslovované konverzace dvou osob s dostatkem času pro porozumění**
- **používá abecední slovník učebnice**

(zdroj RVP ZV, 2007, s. 26)

1. a 2. ročník je specifický tím, že se žáci učí zvládat dovednost psaní a čtení v mateřském jazyce, proto není ve výstupech 1. období výrazně specifikováno psaní. Nicméně je kladen důraz na správnou fonetickou výslovnost a čtení a rozlišení grafické

a mluvené podoby jazyka, což může mnoha žákům působit potíže, proto je zcela jistě zapotřebí nacvičovat i psaní, jehož výsledkem je snadnější fixace grafické podoby jazyka.

Pokud je cizí jazyk vyučován již během prvních dvou let povinné školní docházky, žáci budou vystaveni psané formě jazyka a budou nuceni vypořádat se s odlišnostmi psané a zvukové podoby jazyka.

1. 1. 1. Rozvoj klíčových kompetencí v hodinách cizího jazyka

Jedním z pilířů RVP ZV jsou klíčové kompetence, které ovlivňují další obsah dokumentu. Jsou vymezeny takto:

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.“ (RVP ZV, 2007, s. 14)

Klíčovými kompetencemi jsou: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Cílem je tedy poskytnout žákům prostor k rozvoji těchto kompetencí v různých školních činnostech. Výuka cizího jazyka je vhodným nástrojem k rozvíjení klíčových kompetencí. V 1. třídě tedy žáci začínají budovat základy těchto dovedností.

V následující části jsem se na základě dosavadního studia odborné literatury pokusila konkrétně formulovat možnosti, jak tyto klíčové kompetence rozvíjet v 1. třídě při výuce cizího jazyka.

- Kompetence k učení
 - rozvoj pozitivního vztahu k učení
 - učení se postupům vedoucím k efektivnímu osvojování slovní zásoby

- práce s pracovními listy, případně s jazykovým portfoliem
 - rozvoj sebehodnocení a sebereflexe
- Kompetence k řešení problémů
 - trénování modelových situací, rozhovorů
 - využití základních jazykových prostředků k pozdravu, představení se
 - rozvoj porozumění jednoduchým pokynům
- Kompetence komunikativní
 - porozumění a reakce na základní pokyny
 - porozumění a schopnost zapojit se do jednoduchého rozhovoru
 - schopnost krátce o sobě mluvit
 - využití osvojené slovní zásoby a správné výslovnosti
 - nacvičování a postupné osvojení si psané podoby cizího jazyka
 - práce s internetem podle možností dítěte
- Kompetence sociální a personální
 - učení se práci s ostatními spolužáky ve dvojici či skupině
 - učení se respektovat ostatní a poskytnout jim prostor pro vyjádření
 - učení se respektovat pravidla ve skupině
 - učení se přijímat nové role
 - využití možnosti požádat o pomoc
- Kompetence občanské
 - učení se toleranci druhým
 - rozvoj smyslu pro povinnost ve škole (domácí úkoly, funkce ve třídě – př. starání se o kalendář)
 - seznamování se s jinými kulturami a zvyklostmi
- Kompetence pracovní
 - učení se zásadám bezpečné práce
 - respektování daných pravidel, práce podle zadaných instrukcí
 - učení se plnit své povinnosti
 - učení se práci s pomůckami

1. 2. Společný evropský referenční rámec (SERR)

SERR je dokumentem Rady Evropy, jehož cílem je popsat dosaženou úroveň cizího jazyka. Existuje celkem šest úrovní A1 – C2 s tím, že prvního stupně základní školy se týká především úroveň A1, což je úroveň nejnižší, začátečnická.

„Úroveň A1: Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.“ (RVP ZV, 2007, s. 21)

Nejen z této charakteristiky vychází zpracování oblasti cizího jazyka v RVP ZV pro 1. stupeň ZŠ.

1. 3. Národní plán výuky cizích jazyků

Národní plán výuky cizích jazyků (dále jen NP) si klade za cíl vytvořit podmínky pro zlepšení dovedností obyvatelstva porozumět a komunikovat v cizích jazycích. V rámci NP byl vypracován akční plán výuky cizích jazyků pro období 2005-2008, který hovoří o předškolním a základním vzdělávání a rané výuce cizích jazyků. Plán předpokládá zahájení výuky v posledním roce mateřské školy formou jazykové propedeutiky za předpokladu, že by výuka probíhala denně, v krátkých časových úsecích. Výuka není povinná a je podmíněná přítomností kvalifikovaného odborníka. Návaznost výuky po vstupu dítěte do školy může být zajištěna nepovinným pokračováním v 1. a 2. ročníku ZŠ. Plán považuje za efektivní zařazení krátkých intervalů výuky angličtiny v jiných než jazykových hodinách formou metody „napříč předměty 1. stupně“ (CLIL = Content Integrated Language Learning – „Obsahově a jazykově integrované učení“).

Plán opakovaně zmiňuje význam odborné jazykové přípravy učitelů pro efektivitu a smysluplnost výuky cizím jazykům. Zároveň si klade za cíl vytvořit jazykovou propedeutiku pro učitele 1. stupně ZŠ a propracovat metodu „napříč předměty 1. stupně“.

Na základě NP byly vytvořeny dvě metodiky s názvy „Jazyková propedeutika pro učitele 1. stupně ZŠ“ a „Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ“. Obě tyto příručky obsahují aktivity, činnosti, nápady a pracovní listy pro žáky 1. stupně ZŠ.

Publikace „Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ“ je prezentována s cílem *„přispět k systematické tvorbě materiálů pro tuto výukovou strategii, která odpovídá nárokům moderního cizojazyčného vyučování“* (Baladová, 2006, s. 6). Petr Najvar ve své disertační práci upozorňuje na rozpor, který tkví v problému efektivitu rané výuky cizích jazyků pouze za přítomnosti kvalifikovaného odborníka. Příručka však uvádí, že i přes vysoké nároky na kompetence učitele CLILu není požadována aprobace pro cizí jazyk. *„Materiály v publikaci (i na přiloženém CD-ROMu) jsou v tomto smyslu zklamáním. Obsahují jednak jazykové chyby v cílových jazycích, jednak aktivity, jež jsou ve zřetelném rozporu s požadavky na kognitivní a sociální přiměřenost věku dítěte.“* (Najvar, 2008, s.77). Je tedy otázkou, zda budou učitelé dostatečně kritičtí a zároveň ochotní věnovat zapojení strategie CLILu do výuky dostatek času pro to, aby se výuka stala efektivní a smysluplnou.

1. 4. Příklady z praxe - školní vzdělávací programy (ŠVP)

Rozbor ŠVP ZŠ Angel

Tato škola je velmi specifickou ZŠ pro svou výraznou orientaci na výuku cizích jazyků. Škola nabízí jazykové vzdělání již od dvou let dítěte, od 1. třídy s možností bilingvního programu. Cizí jazyk (anglický) je od 1. ročníku povinný. Pro nižší ročníky 1. stupně (1. a 2. ročník) je hodinová dotace 2 vyučovací hodiny týdně. Od 3. ročníku jsou cizímu jazyku věnovány 3 hodiny týdně a v anglickém jazyce je vyučován předmět „My ve světě“.

Významným a ne příliš u nás běžným je bilingvní program této školy, který je nabízen od 1. ročníku jak žákům z bilingvního prostředí, bilingvních tříd MŠ, tak i ostatním žákům. V cizím jazyce jsou vyučovány tyto předměty: Matematika, Výtvarná výchova, Hudební výchova, Tělesná výchova, Tvořivá dramatika a Člověk a práce.

Výuka cizích jazyků na ZŠ Angel je zaměřená na rozvoj komunikativních kompetencí žáků a vytváření podmínek pro používání jazyka v přirozeném kontextu. Škola spolupracuje s rodilými mluvčími, organizuje exkurze, zájezdy a další aktivity zaměřené na jazykový rozvoj žáků.

Škola se účastní mnoha mezinárodních projektů a zapojila se do projektu „Mum, Dad and Me – The Toddlers’ Club“ a je koordinátorskou institucí pro vytvoření metodiky pro výuku jazyka v raném věku, která byla prezentována na konferenci na podzim roku 2009.

Rozbor ŠVP ZŠ nám. Currieových

Tato škola, stejně jako předchozí, zařadila výuku cizího (anglického) jazyka již od 1. ročníku. Podobně rozvržená je i časová dotace výuky. V nižších ročnících 1. stupně jsou cizímu jazyku věnovány 2 vyučovací hodiny týdně, ve 3. a 4. ročníku 3 hodiny a v 5. ročníku 4 hodiny týdně. Anglický jazyk je vyučován jako samostatný předmět.

Na 1. stupni je výuka zaměřena především na osvojení si zvukové podoby jazyka a na nácvik porozumění, a také na gramatiku. Metody výuky jsou aktivizační, aby žáci byli co nejvíce zapojováni do procesu výuky.

Do výuky cizího jazyka jsou zařazeny také okruhy průřezových témat Poznávání lidí, Komunikace, Evropa a svět nás zajímá (zvyky a tradice), Lidské vztahy a Multikulturalita.

2. PSYCHOLOGICKÉ A VÝVOJOVÉ PŘEDPOKLADY PRO VÝUKU CIZÍHO JAZYKA V 1. TŘÍDĚ ZŠ

2. 1. Vývoj řeči

Vývojovou psychologií se podrobně zabývá ve své publikaci Vágnerová (1996). Tato kapitola čerpá z části věnované rozvoji řeči u dětí od narození až po vstup do školy.

Počátky řeči se objevují již v průběhu prvního půlroku dítěte, kdy dítě začíná žvatlat a dokáže hlasem vyjádřit své pocity a nálady. Podmínkou rozvoje řeči je sluchové vnímání. V kojeneckém věku se rozvíjí sluchová percepce, kdy se dítě otáčí za zvukem a preferuje lidský hlas před ostatními zvuky a dokáže jej bezpečně rozpoznat. Častý kontakt s řečí napomáhá dítěti rozlišovat specifické zvuky jazyka. Být neustále vystavovaný kontaktu s mluvenou řečí je nezbytným předpokladem rozvoje řeči.

Kvalitní mluvený projev, přestože zjednodušený, jasněji a pomaleji artikulovaný a často se opakující, je významným pro správný vývoj dětské řeči. Dítě je schopné porozumět řeči již mezi 8.-10. měsícem věku, první slova se pak objevují kolem prvního roku dítěte.

V batolecím věku je velmi příznačné symbolické myšlení a také začínající anticipace budoucího dění. To znamená, že dítě si představuje činnost v mysli a často dojde k výsledku, aniž by činnost provedlo. Dítě si také začíná vytvářet předpojmy, které jsou velmi významné pro rozvoj řeči.

Nápodoba je běžným nástrojem, řeč je přijímána jako hotová a daná forma. Dítě potřebuje vzor řeči, kterému se snaží přiblížit. V tomto věku dítě s oblibou pojmenovává věci okolo a typickou je otázka „Co je to?“. Kolem druhého roku se objevují první kratičké věty, často agramatické formy. Toto období má pro batole velký socializační význam.

Předškolní období je vymezeno věkem mezi třetím a šestým rokem dítěte. Aktivita a sebeprosazení se řadí k základním potřebám dítěte, proto je důležité, aby dítě mělo možnost konfrontace ve skupině vrstevníků a poznávalo základní principy fungování jedince ve skupině. Z hlediska myšlení převládá názorné, intuitivní myšlení. Egocentrické zkreslování reality podle vlastní potřeby je běžným jevem, stejně jako útržkovité myšlení a chybějící komplexní pohled na problém. Egocentrismus se projevuje velmi výrazně jak v myšlení, tak v komunikačním procesu. Egocentrická řeč napomáhá dítěti pojmenovat nové věci a porozumět jim, řídit vlastní aktivity, ale není primárně určena jiné osobě.

Kutálková (1992) popisuje toto období jako velmi citlivé z hlediska rozvoje řeči, která se rozvíjí rychle a v závislosti na tom, jak rodina s dítětem komunikuje, zda dokáže trpělivě odpovídat na typickou otázku „Proč?“. Dítě v tomto věku postupně zvládá výslovnost hlásek, některé z nich mu však působí větší problémy. Za obtížnější jsou považovány sykavky (s, c, z, š, ž, č) a často dochází k jejich vzájemné záměně či nahrazení jinou hláskou. Velmi výraznou hláskou je z hlediska výslovnosti R, které však málokteré dítě na počátku tohoto období dokáže vyslovit správně rozkmitáním špičky jazyka a může si pomoci „francouzským“ R, které však není vyslovené správně a je třeba sledovat, zda si dítě častým opakováním nevytváří špatný mluvní návyk. Také hláska L je obtížná na výslovnost a často bývá příčinou „šlapání si na jazyk“.

Toto období se vyznačuje rozvojem mechanické paměti, která bývá na velmi dobré úrovni. Dítě si často pohrává s rytmem jednotlivých slov a vět. Rytmus básniček, písni a říkadel je velmi významným nástrojem a zdrojem inspirace pro dítě.

2. 2. Nástup do školy

Nástup do školy a přijetí role školáka je pro dítě i jeho rodinu velkým zlomem. Na dítě jsou kladeny výrazně větší nároky a proto je nutné, aby bylo dítě dostatečně vybavené po všech stránkách pro úspěšný start. Pojetí a hodnoty vzdělání jsou velmi závislé na zkušenostech a postojích rodičů, kteří svým dětem předávají informace o škole a motivují je (někdy i negativně) pro práci ve škole. Škola je pro dítě místem první konfrontace hodnotového systému rodiny a společnosti, jejíž zájmy hájí škola. (Vágnerová, 1996)

Pro vstup do školy musí být dítě školsky zralé a připravené. V předškolním období byla aktivita dítěte především cílem, ale když ji dítě dostatečně rozvine a zvládne, stává se aktivita prostředkem. Stejně tak Vágnerová (1996) mluví i o schopnostech a dovednostech. Jakmile se schopnosti a dovednosti dítěte dostanou na úroveň, kdy se mohou stát prostředkem dalšího rozvoje, je vhodné, aby dítě zahájilo školní docházku.

Školní zralost

„Školní zralost je jedním z předpokladů úspěšnosti ve škole. Jde především o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje v celkové reaktivitě dítěte, zejména v odolnosti a schopnosti koncentrace pozornosti. Zráním CNS je podmíněna také lateralizace ruky a rozvoj senzomotorických dovedností. Na zrání závisí i rozvoj zrakového a sluchového vnímání... Pro školní práci je potřebné, aby dítě uvažovalo logicky, na úrovni konkrétních logických operací. Přijatelná adaptace na školu vyžaduje určitý stupeň rozvoje autoregulačních procesů. Dítě by mělo být schopné respektovat obecně významnější motiv, tj. povinnost.“ (Vágnerová, 1996, s.155)

Školsky zralé dítě se lépe koncentruje, má rozvinutější vidění na blízko a je schopné vizuální diferenciaci a analýzy. Je tedy schopné odlišovat tvary písmen a dokáže se zaměřit na detaily a udržet pozornost. Sluchová diskriminace se v průběhu

první třídy rozvíjí, dítě není zpočátku schopné detailní analýzy slov, ale většinou dokáže určit první, někdy i poslední písmeno slova.

Školní připravenost

Nejen školní zralost je předpokladem pro úspěch dítěte ve škole. Mnohé kompetence jsou spojené s učením a zde hraje velkou roli působení sociálního prostředí. Vágnerová (1996, s. 162) popisuje tyto kompetence takto: „*Jde o chápání hodnoty a významu školního vzdělání, které ovlivňuje především motivaci dítěte. Při nástupu do školy musí dítě dosáhnout určité socializační úrovně v oblasti rozlišování a zvládání různých rolí, v oblasti verbální komunikace a v systému běžných norem chování (které by mělo být schopné reálně respektovat).*“ Je zřejmé, že nedůležitější sociální skupinou je pro dítě rodina, často ovlivněná dalšími sociálními skupinami, která dítěti předává tyto hodnoty a rozvíjí u něj potřebné kompetence.

2. 3. Specifika dětí v 1. třídě

Konkrétní specifika dětí v první třídě vyplývají z předchozího popisu psychologického vývoje dítěte. Je důležité, že učitelé jsou si vědomi vývoje dítěte z různých stránek a respektují je při plánování výuky.

Z hlediska fyzického vývoje je dítě velmi aktivní, potřebuje pohyb, ale velmi rychle se unaví. Rozvíjí se jemná motorika a koordinace pohybů a dítě již obvykle ví, zda preferuje při práci pravou či levou ruku.

V oblasti sociální je dítě schopné respektovat autoritu, snaží se jí přiblížit a očekává pochvalu a povzbuzení. Svou práci bere velmi vážně a často neodhadne své schopnosti a pokouší se o víc, než je schopno zvládnout. Stále oceňuje hru a soutěž, dožaduje se pravidel a fair play a nerado prohrává. Je tedy na místě i humor a vědomí, že ve třídě má kamarády a patří mezi ně. Dítě rádo pracuje individuálně i ve skupině a často se snaží prosadit svůj názor.

Emocionální vývoj dítěte by měl být na takové úrovni, aby dítě dokázalo rozlišovat dobro a zlo, mělo by ovládat své emoce a vnímat pocity ostatních. Občas má potřebu žalovat, pohádat se, ale většinou spory rychle odezní. Dítě se umí radovat z maličkostí a miluje překvapení.

Kognitivní stránka vývoje dítěte se velmi rychle rozvíjí. Dítě má představu o čase a začíná chápat, co je budoucnost. Je schopné uvědomit si rozměry (velký, menší...) a množství věcí a dokáže je kategorizovat, třídit. Dítě je velmi zvědavé a hodně se ptá. Vydrží u činnosti, dokáže se déle soustředit, někdy však dělá víc věcí najednou a pak má problém je dokončit. Dítě si užívá i vlastní činnost, stejně tak jako má radost z výsledku. Rádo opakuje věci i typy úloh, které už zná, protože zažívá pocit úspěchu při jejich řešení. Dítě je schopné sebehodnocení i hodnocení práce ostatních. Rádo samo objevuje, jak věci fungují a manipuluje s věcmi.

Jazykový vývoj je různý v závislosti na prostředí, ze kterého dítě pochází. Dítě se dokáže vyjadřovat vhodně, adekvátně komunikuje s rodinou, přáteli i cizími lidmi. S oblibou si hraje se slovy, vyhledává vtipy a hádanky. Dítě je nejen dobrým posluchačem, rádo vypráví, ukazuje, hovoří o sobě a často až fabuluje. Aktivní i pasivní slovní zásoba se velmi rychle rozrůstá. (V. Krejčová a J. Kargerová in Kreislová, 2008)

2. 4. Odlišnosti práce v mateřské a základní škole

V této kapitole se zabývám porovnáním MŠ a ZŠ z hlediska náročnosti práce, přičemž vycházím z předchozích kapitol a studia psychologického vývoje dítěte.

Přechod z mateřské do základní školy je zlomovým obdobím jak pro dítě, tak i pro jeho bezprostřední okolí. Mění se dětský pohled na instituci, do které dochází. Mateřská škola se zásadně odlišuje režimem i programem od základní školy. Prostředí základní školy provází přísnější pravidla, která se dítě musí naučit respektovat. Volnější, přestože vedený program v mateřské škole se mění na jasně strukturovaný školní den. Je určená doba pro učení a pro odpočinek. Dítě musí do školy přijít včas a záleží především na rodičích, jak zorganizují ranní vypravování do školy, aby dítě nebylo vystaveno stresu z toho, že nestihne přijít včas na vyučování.

Ve škole se po dítěti vyžaduje delší doba soustředění a přestože je výuka v 1. třídě pestrá a činnosti jsou střídány, proces zvykání si na jiné podmínky je pro každé dítě různě náročný. Dítě dostává domácí úkoly, které nejsou nijak náročné (zpočátku jde hlavně o přípravu pomůcek, atp.). Dokud se však dítě nenaučí psát, úkoly si musí zapamatovat a správně je vyřídit rodiči, který dítěti pomáhá s přípravou do školy. Je stresující, zapomene-li dítě nebo rodič něco připravit, protože samo dítě musí přiznat učiteli, že zapomnělo nebo popletlo zadání úkolu.

Liší se také instrukce a tempo práce. Přestože jsou zohledněny individuální potřeby dítěte, frontální přístup u řešení některých úkolů je běžnou praxí a dítě pak neurčuje tempo práce. Je velmi náročné držet krok s ostatními, ať už dítě musí čekat, než ostatní práci dokončí, nebo naopak spěchat s dokončením.

Škola je pro dítě institucí, kde je již dítě hodnoceno a učí se samo sebe hodnotit. I to posouvá vnímání školy dítětem. Dítě si uvědomuje, zda je více či méně úspěšné mezi vrstevníky a je tak vytvářen tlak na dítě. Je logické, že dítě (často podpořené rodiči a jejich vnímáním vzdělání) touží být úspěšné a je stresující, pokud zaostává za ostatními dětmi.

Právě pro tyto odlišnosti, které jsou pro děti permanentně zátěžové, je klíčová role učitele. Je důležité, aby si učitel uvědomoval náročnost přechodu z mateřské do základní školy a pomohl dětem v adaptaci na nové situace, do kterých se dítě dostane. (Klégrová, 2003)

2. 5. Učitel v 1. třídě

Učitel v 1. třídě má daleko větší význam, než si mnoho lidí uvědomuje. Na druhém stupni už vliv učitele není tolik výrazný jako právě při vstupu do školy. Osobnost učitele prvňák vnímá nekriticky, což je na jedné straně výhodou, protože žák je schopen přehlédnout učitelovy nedostatky, ale na straně druhé tak vzniká pro učitele závazek, který apeluje na zodpovědnost v přístupu k tomuto povolání. (Kreisllová, 2008)

„Co nám pomůže být dobrým učitelem a na co v 1. třídě nesmíme zapomenout:

- *Jsme dětem vzorem.*
- *Vstupujeme do třídy s úsměvem pozitivně naladěni.*
- *Používáme humor, dáváme najevo radost a nadšení.*
- *Oceňujeme každou snahu a úsilí.*
- *Přijímáme každé z dětí, vnímáme a respektujeme jeho potřeby.*
- *Důvěřujeme mu.*
- *Citlivě analyzujeme jakoukoliv změnu v chování.*
- *Komunikujeme vstřícným a přátelským způsobem.*
- *Oslovujeme děti jmény.*

Čeho bychom se měli vyvarovat?

- *Přenášení osobních problémů či konfliktů s rodiči na děti*
- *Subjektivního hodnocení*
- *Zastrašování a zesměšňování*
- *Náladovosti“ (Kreilová 2008, s. 22).*

Důležitou roli hraje učitel při výuce cizího jazyka. Sdílí se svými žáky v přijatelné formě nový jazyk a také to, jak k jazyku přistupovat a jak se mu učit. Učitel by se měl ujistit, že žáci ví, proč tu nebo onu aktivitu dělají a co nového se naučí. Zároveň je kladen velký důraz na vytvoření bezpečného prostředí, ve kterém se žák nebude bát testovat, zkoušet a procvičovat nové struktury, se kterými se sžívá, a získává dostatečné sebevědomí pro sebevyjádření bez úzkostného pocitu.

Role učitele je nezastupitelná, proto je každý, kdo se pro toto povolání rozhodne, zodpovědný za své působení na žáky (Brewster, J a kol., 1992).

2. 6. Přípravenost dítěte na výuku cizího jazyka

Názory na zahájení výuky cizích jazyků se odlišují, je však velmi důležité uvědomit si, že každé dítě je individualitou a nelze tedy schopnosti a dovednosti dětí v určitém období generalizovat. Přesto je možné vycházet z poznatků o vývoji dítěte a diskutovat jeho možnosti.

Chování dítěte v kojeneckém věku naznačuje, že dítě je v tomto období schopné naučit se jakýkoliv jazyk v závislosti na četnosti setkávání se s daným jazykem. To znamená, že dítě, které se narodilo v Čechách českým rodičům je schopné naučit se perfektně např. čínsky, pokud bude od počátku v neustálém kontaktu s čínštinou. Kapacita mozku dítěte je navíc schopná zvládnout více jazyků najednou, o čemž svědčí jedinci pocházející z bilingvního či multilingvního prostředí.

Podmínkou pro zahájení výuky cizího jazyka v 1. ročníku je zvládnutí výslovnosti mateřského jazyka dítěte, stejně pak přijatelné vyjadřovací schopnosti při vstupu do školy. Vzhledem k tomu, že tyto předpoklady jsou zjišťovány u zápisu do 1. třídy, každý prvňák by měl mít dostatečně rozvinuté jazykové (a komunikační) schopnosti a dovednosti.

Předškolní období se vyznačuje kontaktem dítěte s množstvím rytmických cvičení v podobě básniček, písniček a říkadel, proto by měl být cit pro rytmus a intonaci jazyka dostatečně rozvinutý. Úroveň zrakové i sluchové diferenciacce dosahuje úrovně dostačující pro zahájení výuky čtení a psaní v 1. ročníku, dítě by proto nemělo mít problém sluchově a později i zrakově odlišit slova v cizím jazyce. Odlišnost zvukové stránky češtiny a cizích jazyků (angličtiny především) je natolik výrazná, že by dítěti sluchová analýza těchto rozdílů neměla činit problém. Je zřejmé, že výslovnost je jiná stránka věci a je nutné, aby výslovnost češtiny byla u dítěte na velmi dobré úrovni před tím, než zahájí výuku výslovnosti jiného jazyka (pokud již výuka nebyla zahájena před vstupem do školy).

Předpoklady dítěte pro studium cizího jazyka nahrávají mnoha metodám výuky cizích jazyků. Pohyb a aktivita patří k základní potřebám dítěte a proto je nasnadě využívat nejrůznější metody založené na pohybu. Prvňák je velmi svědomitý a bere svou práci vážně (Krejslová, 2008), proto jej není těžké motivovat. Hry jsou nedílnou součástí výuky cizího jazyka, proto si můžeme být jisti, že si dítě najde aktivitu, na kterou se bude vždy těšit. Zvědavost dítěte a schopnost koncentrace se zúročí v aktivitách zaměřených na manipulaci (s obrázky, s písmeny) a třídění. Opakování jako oblíbená činnost potvrzující to, že už dítě něco zná, je ideální pro položení kvalitního jazykového základu pro další učení jazyků. V neposlední řadě by dítě mělo být zdatné jako posluchač a vypravěč, což je výhodou vzhledem k tomu, že obě tyto dovednosti patří k základním nástrojům při učení se cizímu jazyku.

Předpoklady dětí k učení se cizímu jazyku

Děti nepřichází do výuky s prázdnými rukama. Mají některé přirozeně rozvinuté schopnosti a instinkty, které by měly být základním stavebním materiálem pro plánování výuky cizích jazyků. Susan Halliwell ve své publikaci uvádí šest kategorií dětských schopností, které dětem pomáhají při výuce cizího jazyka již od předškolního věku.

1. Schopnost dětí pochopit

I když se to může zdát zvláštní, děti v tomto věku mají schopnost pochopit význam, který učitel chce sdělit, ačkoliv nerozumí jednotlivým slovům. Mimika, gesta, postoje a intonace napomáhají dětem pochopit učitelovu zprávu. To je základní

dovednost pro pozdější uchopení cizího jazyka. Pro učitele z toho vyplývá, že pouze verbální komunikace nestačí k dobrému vedení hodiny v cizím jazyce. Je potřeba upozornit na to, že v pozdějším stadiu výuky je potřeba rozvíjet i detailnější pochopení vyjádřeného jazyka, aby si děti nezvykly číst jen to základní, tj. gesta, mimiku aj., protože to pro zvládnutí jazyka nestačí.

2. Dětská schopnost kreativně se vyjádřit s omezeným jazykovým vybavením

Pokud děti neznají slovo, které potřebují použít, velmi často si vypomohou tím, co už znají. Např. dítě chce říct „I have not finished yet.“, ale neví jak, proto použije např. „No finish, no finish!“.

3. Kapacita pro nepřímé učení

Jedním ze základních nástrojů jsou nejrůznější typy her, např. hádanky (kdo co si myslí, kdo jsem? atp.). Mnoho učitelů má obavy z toho, že hra není skutečná práce, je-li však dobře promyšlená, pak se stává jednou z klíčových aktivit pro učení (pro děti často nevědomé).

4. Instinkt dětí pro hru a zábavu

Děti jsou nesmírně vynalézavé co se týče zábavy a her. Když učitel vysvětlí pravidla nějaké hry, alespoň jedno z dětí má většinou nápad jak pravidla vylepšit a upravit. Učitel toto často přijímá velmi nervózně a nerad uznává, že by nápad dětí mohl být lepší než jeho vlastní. Ale právě dětský instinkt dětem napovídá, co je pro ně vhodné a co je bude bavit. Je důležité, aby se učitel nad těmito podněty zamyslel vždy dříve, než dítě odmítne, protože právě jeho žák pro něj může být tím nejlepším učitelem.

5. Role dětské představivosti

Dětská představivost je obrovská. Je ale potřeba si uvědomit, že u malých dětí jde vždy o víc než o zábavu, když si různé věci představují. V tomto věku si dítě neustále utváří představy o okolním světě. Skrze své představy o fungování světa (někdy odlišné od reality) si dítě potvrzuje, jaký svět je doopravdy je. Proto by učitel neměl zapomínat na zařazení aktivit, ve kterých mají žáci možnost svou fantasií a představivostí využít!

6. Instinkt pro interakci a mluvení

K tomuto bodu není mnoho co říct. Je to nejzákladnější instinkt dětí ve vztahu k učení se jazykům a učitel cizího jazyka má nesmírné štěstí v tom, že jej má k dispozici. Je základním předpokladem pro úspěšné zvládnutí komunikace v cizím jazyce. U dospělých je tento instinkt spíše vzácný, proto se jazykům učí obtížněji a nejsou vždy tak úspěšní. (Halliwell, 1992, s.3-8)

Ještě konkrétnější jsou v popisu těchto schopností autorky Scott a Ytreberg (1991), které specifikují dětský věk mezi 5-7 lety. Děti v tomto věku jsou podle nich schopné mluvit o tom, co právě dělají, vyprávět o svých zážitcích, někdy i smyšlených. Jsou schopné vysvětlit, proč si něco myslí a logicky zdůvodňovat, stejně tak využít bezmeznou fantazii a představivost.

Toto jsou základní informace, které by si měl každý učitel uchovat a vybavit, když se rozhodne vyučovat cizí jazyk předškoláky nebo začínající školáky. Bez zohlednění těchto schopností se může snadno stát, že dětem bude výuka připadat hloupá, nudná a nebudou pracovat s nadšením.

3. RANÁ VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ

3. 1. Význam a cíle rané výuky cizích jazyků

Je několik hledisek, podle kterých je možné nahlížet na výuku cizího jazyka v raném věku.

Mezi námi je mnoho lidí pocházejících z bilingvní rodiny (otec a matka nemají společný mateřský jazyk) a v podstatě jsou schopni využívat oba jazyky rovnocenně, jsou tedy bilingvní. Někdy dochází i k situaci, kdy se v rodině používá více cizích jazyků, potom mluvíme o multilingvistu.

Z hledisek sluchového, fonačního, neurologického i biologického jsou kojenci a malé děti vybaveny vším, co je nezbytné pro přirozené nabytí schopnosti užívat dva až tři jazyky zároveň, ovšem za předpokladu, že je zajištěn přirozený kontakt s každým z těchto jazyků. V tomto případě mluvíme o bilingvistu či multilingvistu jako o

rovnocennosti mezi jazyky. Nicméně je nám jasné, že cílem školní výuky cizích jazyků není snaha o bilingvismus dítěte vzhledem k pozdějšímu zahájení výuky (1. ročník ZŠ), k počtu žáků ve třídě a v neposlední řadě k nárokům jiných předmětů.

Společnost klade nárok na znalost alespoň jednoho světového jazyka a na vyvážené a kulturně ucelené vzdělání. Je důležité, aby se lidé byli schopni porozumět, komunikovat a využívat cizí jazyk pro svůj další život, ať už ke studiu, k práci či v osobním životě. Probíhají nekonečné debaty o tom, kdy začít s výukou cizího jazyka. Přestože se názory na tento problém rozcházejí, cizojazyčná výuka se posouvá do nižších ročníků a je otázkou, kde se tento trend zastaví. Brewster a kol. (1992) zastává názor, že rok výuky na 1. stupni se nedá srovnávat přínosem s rokem výuky na 2. stupni ZŠ. Prvostupňové metody a tempo práce se v tomto věkovém období velmi liší a na 2. stupni nikdo dítěti nenahradí schopnost porozumění, imitace a spontaneity. Povinná výuka cizího jazyka je zavedena od 3. třídy, nicméně první dva roky školní docházky mají své neocenitelné výhody, pro které je cenné s výukou začít. Faktem je, že žáci těchto ročníků jsou blíž době, kdy získali schopnost používat mateřštinu. Kolem desátého až jedenáctého roku jsou již žáci odrostlí nejlepším sluchovým, fonetickým a imitačním předpokladům pro výuku cizího jazyka. Pokud před dítě neklademe přehnaně ambiciózní, ale atraktivní a zároveň realistické cíle, můžeme významně uspět v přípravě dětí na výuku cizích jazyků po stránce lingvistické, psychologické i kulturní. Cit pro jazyk, sluch a výslovnost získané v prvních letech školní docházky později působí přirozeně a dodávají jazykovému projevu to, co starší žáci a dospělí budou jen těžko dohánět.

Z psychologického hlediska je pro žáky významným objev, že to, co jsou schopni vyjádřit mateřským jazykem, lze vyjádřit přesně i jiným jazykem. Jakýkoliv jazyk plní stejné funkce, přestože forma jazyka je odlišná, často velmi výrazně.

Dalším faktem, na který je třeba upozornit, je všudypřítomnost anglického jazyka. Setkáváme se s ním na ulicích, veřejných místech, školách, v novinách i knihách, tedy i v médiích, která obklopují žáky každodenně. V mnoha zemích je v podstatě angličtina „druhý národní jazyk“ a slouží k okolní komunikaci se světem, protože daný mateřský jazyk země je vesměs možné použít jen v té které zemi (př. Finsko, Švédsko...). Anglický jazyk je hlavní nástroj mezinárodní komunikace. Některé pervazivní formy (často gerundium) anglického jazyka se stávají běžnými využívanými výrazy v češtině (jogging, booking, marketing). Tyto jevy současné doby dávají

dostatečný smysl rané výuce cizího jazyka, pokud je naším cílem napomoci dětem porozumět a orientovat se ve svém okolí.

Důležitým cílem výuky cizího jazyka od počátku školní docházky je však především snaha o ulehčení budoucího studia jazyků a osvojení si správných návyků pod vedením kvalitního učitele v době, kdy je dítě citlivější a vnímavější ke zvukové stránce jazyka. Vzhledem k ranému začátku výuky cizích jazyků není čtení a psaní na této úrovni primárním cílem výuky, a tak se učitelé zaměřují na komunikaci, rozvíjení vztahu k jazyku, uvědomění si významnosti znalosti cizího jazyka a vytvoření co nejlepšího základu pro další studium jazyků. Je však nezbytné si uvědomit, že čtení a psaní jsou elementárním předpokladem pro komplexní osvojení jazyka a navíc přispívají k rozmanitosti činností při výuce a napomáhají porozumění tomu, jak cizí jazyk funguje a proto by neměly být ignorovány. (Brewster a kol., 1992)

3. 2. Rozdílnost názorů na vhodnou dobu pro zahájení výuky cizího jazyka

Existují tři základní názory, jejichž prezentace není pokaždé zcela totožná, stejně jako argumenty hovořící pro nebo proti tomuto názoru. Nicméně lze tyto názory zobecnit a vytvořit tři skupiny považující určité období jako více či méně vhodné pro začátek výuky cizího jazyka.

1) Batolecí a předškolní věk dítěte

V dnešní době, která klade vysoké nároky na jedince z hlediska vzdělání a podporuje konkurenční prostředí trhu práce, se stává trendem zahájit výuku cizího jazyka co nejdříve, tzn. již v předškolním věku či dokonce ve věku batolecím. Výuka cizích jazyků zahájená před třetím rokem věku dítěte je vesměs nahlížená jako bilingvní či multilingvní výchova. Jsou-li splněny základní podmínky (zajištěný každodenní kontakt s cizím jazykem, rodiče s odlišným mateřským jazykem či osoba, která je přirozeně v kontaktu s dítětem a mluví cizím jazykem), je pro dítě klíčové zvládnout více jazyků, aby se dokázalo domluvit s nejbližšími. Dítě si neuvědomuje, že hovoří více jazyky a bez větších problémů dokáže jazykové systémy odlišit ve spojení s osobou, ke které hovoří. O takovém dítěti lze mluvit jako o přirozeně bilingvním (multilingvním). V tomto případě, tedy nabytí znalosti více jazyků v útlém dětství, není

výrazných odpůrců, protože je prokázáno, že tento systém funguje bez škodlivých vlivů na dítě.

Existují však i názory pro výuku cizímu jazyku za podmínek, kdy není vytvořeno přirozené prostředí pro výuku více jazyků a toto prostředí je navozeno uměle. V tomto případě se nabízejí k prezentaci dva příběhy publikované v časopisu „Cizí jazyky“. Učitelka angličtiny popisuje, jak své dítě od malička v rodině vystavovala angličtině a hovořila s ním jak anglicky, tak slovensky. Po nějakém čase bylo dítě schopné využívat angličtinu k základnímu dorozumění, ale mělo velké problémy se slovenštinou a komunikací vůbec. Sama autorka se přiklání k zahájení výuky až poté, co dítě zvládne svůj mateřský jazyk na přijatelné úrovni, tedy mezi 5. - 8. rokem věku dítěte (Muríňová, 1992/1993, s.51-55). V jiném případě lektorka německého jazyka zmiňuje jako vhodný věk pro začátek již ukončený třetí rok dítěte. *„Nechceme-li si hrát na bilingvní prostředí tam, kde ve skutečnosti není (dítě velmi záhy vycítí samoučelné užívání druhého jazyka a přestane být motivováno), je třeba hledat metody, které by pomohly učit se jazyk tak jako při bilingvní výchově snadno, bez nepochybně pro předškolní dítě demotivujících pocitů námahy, práce, povinnosti.“* (Hutarová, 1996/1997, s.159-160). Autorka využívala experiment střední cesty mezi bilingvismem a klasickou školskou výukou. Využívala autentické knihy ke čtení a vhodné okamžiky, kdy dítě mělo chuť se učit. Svou metodu popisuje jako velmi úspěšnou.

Předškolní výuka cizího jazyka je běžně nabízena mateřskými školami, ale málokde je garantována skutečně kvalitní práce profesionála, tedy kvalifikovaného učitele cizího jazyka pro tuto věkovou kategorii. Pokud výuka není kvalitní, pak na dětech často nezanechá žádný významnější pozitivní výsledek, může ale zanechat dopad negativní, jak popisuje Hendrich v Didaktice cizích jazyků. Vyslovuje obavu, *„aby tvorba dalšího jazykového systému nezasáhla rušivě do konstituování mateřského jazyka“* (Hendrich, 1988, s. 50). Souhlasí však s tím, že v rámci využití schopnosti dětské nápodoby a schopnosti jednorázového učení by neměl věk zahájení výuky překročit 7 - 9 rok věku dítěte.

2) Období mezi 5.-8. rokem věku dítěte

Druhá skupina názorů propaguje zahájení výuky mezi 5. – 8. rokem. Dítě je stále ještě velmi spontánní, schopné imitace a má velmi dobrou mechanickou paměť. Odpůrci však tvrdí, že výuka v nižších třídách ZŠ (1. a 2. třída) není nijak přínosná. Při nástupu do školy jsou na dítě kladeny velké nároky a zároveň jsou oba ročníky

obdobím, kdy se dítě začíná učit svému mateřskému jazyku a není tedy vhodné oba systémy konfrontovat. Tomuto argumentu odporuje článek zveřejněný na portálu „Nadané dítě“, kde je vyjádřen názor, že je vhodnější zahájit výuku již od počátku školní docházky, aby se předešlo možným rozdílným úrovním znalosti cizího jazyka, pramenícím z často nabízené nepovinné výuky cizího jazyka od prvních tříd, kdy některé děti výuku absolvují a jiné ne. Pravdou je, že školy většinou nemají prostředky na to, aby byly schopné rozdělit děti do skupin podle dosažené (nebo nulové) znalosti jazyka. Proto jsou děti s různou znalostí jazyka běžně v jedné skupině a některé z nich začínají s jazykem již po několikáté, což může mít negativní dopad na jejich vztah k učení se cizímu jazyku. Autor nepopírá, že ve třetím ročníku žáci rychle doženou to, co se ostatní učili od první třídy. Přesto však zastává názor, že dřívější počátek otevírá dětem možnost vybudovat si lepší vztah k cizímu jazyku než při začátku výuky ve třetí třídě. Dítě, v již tak velmi náročném ročníku, povinně nastoupí výuku cizího jazyka třikrát týdně a náročnost cizího jazyka spolu s jazykem českým pak vyústí v neoblíbenou obou jazyků či v neoblíbenou výuku cizího jazyka (Hubatka, 2008).

3) Výuka cizích jazyků od 3. třídy ZŠ

Povinná výuka cizího jazyka od třetího ročníku ZŠ otevírá třetí skupinu názorů. Pozdější začátek výuky cizího jazyka s sebou přináší výhodu ukončenosti vývoje dětské řeči a mateřského jazyka. Při výuce cizích jazyků se nabízí možnost využití mateřštiny jako jazyka srovnávacího. Zároveň je dítě v tomto věku dostatečně zdatné pro rozvoj čtení a psaní v cizím jazyce. Psycholog Jaroslav Šturma se ve svém článku (Šturma, 2007) staví na stranu pozdějšího začátku výuky cizího jazyka (3. třída) a zdůrazňuje význam přizpůsobení výuky názornému myšlení dětí.

Marie Fenclová ve svém odborném článku pro časopis „Cizí jazyky“ vyvrací několika doloženými výzkumy názor o efektivitě rané výuky cizích jazyků, nicméně neztrácuje smysl časné výuky, pokud jsou pro ni zajištěny dostatečné podmínky časové a vývojové na straně dítěte, a odborné ze strany pedagogů.

Závěrem lze konstatovat, že všichni zmínění odborníci se shodují v tom, že přirozená bilingvní výchova není pro dítě nijak škodlivá, naopak. Nepopírají také, že pokud je zajištěna kvalitní výuka raná cizího jazyka a „*exkluzivní podmínky*“ (Fenclová, 2004/2005) na základní škole, není důvod, pro který by výuka neměla být úspěšná a přinejmenším budovat pozitivní vztah dítěte k jazyku. Z diskuze vyplývá, že

záleží především na podmínkách výuky a na tom, jak se cizí jazyk učí spíše než na době zahájení výuky cizího jazyka.

3. 3. Principy, strategie a metody rané výuky cizích jazyků

Problematika výuky cizích jazyků nabízí mnoho námětů k diskuzi. Jak již bylo zmíněno výše, odborníci se dohadují o tom, které věkové období je optimální pro zahájení výuky. Většina z nich se ale shoduje v tom, že důležité jsou především podmínky k učení se cizímu jazyku a teprve pak přichází na řadu diskuze o věku. Následující obsáhlá kapitola vymezuje klíčové metodické principy a strategie. Čerpá z klíčových metodických příruček, které patří k základní literatuře, kterou by měl učitel cizích jazyků na 1. stupni dobře znát. Jejich autoři se dlouhodobě zabývají výukou cizích jazyků v předškolním a školním období. Patří mezi ně především O. Dunn (1983), M. Slattery a J. Willis (2001), J. Brewster a kol. (1992), S. Halliwell (1992), C. Read (2007) a W. A. Scott a L. H. Ytreberg (1990). Přestože jsou některé z publikací více než dvacet let staré, jsou v nich nadčasově formulovány základní principy pro ranou výuku cizích jazyků a je tedy na místě je využít.

3. 3. 1. Péče o klima v učící se dětské skupině

Vnímání dětí jako skupiny odlišných jedinců s individuálními potřebami by mělo být pro každého učitele samozřejmostí. Práce se skupinou dětí by měla vést ke vzniku komunity, ve které je podporována a rozvíjena spolupráce a vzájemný respekt mezi dětmi i učitelem. Je tedy třeba, aby byl učitel dobrým příkladem takového chování, jaké od své skupiny očekává. Měl by respektovat odlišnosti dětí a přijmout základní fakt, že každé dítě přináší do skupiny svou jedinečnost a podílí se na práci ve skupině podle svých možností. Skupina však bude dobře fungovat jen tehdy, bude-li mít možnost působit v pozitivním pracovním prostředí.

C. Read (2007) ve své publikaci popisuje a nabízí k zamyšlení tzv. „The seven R’s“ („Sedm R“), jež jsou klíčové pro vytvoření pozitivního prostředí. Jsou jimi: Relationships (vztahy), Rules (pravidla), Routines (rutiny, pravidelný, stereotypní postup), Rights (práva), Responsibilities (povinnosti), Respect (respekt), Rewards (odměny). (Read, 2007, s. 11)

Není nutné definovat a rozepisovat všech „Sedm R“, přesto se však o některých z nich zmíním v kapitole věnující se strategiím rané výuky cizích jazyků.

3. 3. 2. Výukové strategie pro ranou výuku cizích jazyků

V této podkapitole považuji za důležité stručně popsat nástroje, se kterými učitel při výuce pracuje nebo může pracovat. Jedná se o výběr osvědčených strategií, které ve svých publikacích popisují odborníci.

„R“ strategie

Rituály nebo také „zvyklosti“ ve skupině jsou důležitou složkou výukového procesu. Napomáhají soudržnosti skupiny a uvědomění si sounáležitosti k dané skupině. Sdílení společných zážitků (přání k narozeninám spojené s tradiční hrou či písničkou, atp.) pomůže skupině utvořit fungující, přátelské společenství, ve kterém se každý může cítit dobře.

Rutiny vytváří bezpečnou a známou půdu pro děti, které se v takových podmínkách suverénněji pohybují a vyjadřují. Děti ví, co očekávat a co udělat v různých situacích. Rutiny fungují pro jakoukoliv věkovou skupinu a vytváří funkční pracovní prostředí.

Jedním ze základních nástrojů pro ranou výuku cizího jazyka je repetice. Mnoho učitelů se obává, aby žáky přehnanou repeticí nenudilo – zřejmě vycházejí z toho, že dospělí (se kterými se mohou ztotožnit) nebo starší děti by stejná aktivita dlouho nebavila. Není třeba se repetice obávat, pokud ji učitel dokáže zaobalit do zábavné formy hry. Repetice hrou přináší dětem uspokojení z úspěchů a stává se tak významnou motivační složkou. U menších dětí se často setkáváme s tím, že si samy oblíbí nějakou aktivitu a chtějí ji opakovat stále znovu. (Dunn, 1983; Read, 2007)

Prefabrikovaný jazyk, instrukce, organizace

Prefabrikovaný jazyk je nástrojem pro brzkou komunikaci s dětmi v cizím jazyce. Neznamená to, že by učitel žáky učil, jak sestavit větu, ale učí je celky s konkrétním významem, které se opakují a využívají se každou hodinu. Jako příklad lze uvést rutinní začátky hodiny „Hello, how are you?“ – učitel dětem nevysvětluje, že

podmět následuje po slovesu, ale děti ví, že „how are you“ znamená „Jak se máš?“ a už nepotřebují vědět, jak byla otázka utvořena.

Prefabrikovaným jazykem jsou také např. jednoduché instrukce pro organizaci třídy. Pokud učitel dobře zorganizuje počáteční hodiny, děti si velmi brzy osvojí prefabrikovaný jazyk pomocí repetice a neustálého používání frází. Tím se velmi pozvedne sebevědomí dětí, protože si uvědomují, že jsou schopny reagovat na jednotlivé pokyny v cizím jazyce, aniž by jim je někdo překládal. (Dunn, 1983)

Využití českého jazyka v hodinách cizích jazyků

Existují velmi rozličné názory na to, zda vést hodiny pouze v cizím jazyce či používat češtinu. Sama nemám vyhraněný názor, protože ze zkušenosti, ač poměrně krátké, vím, že vše záleží na skupině dětí, kterou učitel začne učit. Pokud učitel začíná učit skupinu začátečníků, pak má velikou šanci na to si skupinu „vychovat“ tak, aby byla čeština v hodinách využívána minimálně a výukou prefabrikovaného jazyka vytvořit skutečně stimulační cizojazyčné prostředí. Pokud ovšem skupinu „zdědí“ po nějakém kolegovi, může být skupina zvyklá na jiný systém práce a pak je poměrně obtížné přeorientovat skupinu na jiný styl výuky.

Brewster a kol. (1992) ve své publikaci polemizuje nad využitím angličtiny a mateřštiny ve třídě při hodině cizího jazyka. Protože jsou mi tyto názory blízké, zmíním několik argumentů.

Autoři se přiklánějí k převážnému využívání angličtiny, pokud je to možné, ale nabádají učitele k tomu, aby tak nečinili za každou cenu. Jsou určité situace, kdy je lepší využít mateřský jazyk, aby se použití angličtiny neminulo účinkem.

Několik argumentů pro používání angličtiny

Je dobré demonstrovat využití angličtiny např. při zadání instrukce, hodnocení, hry atp. a zároveň poskytnout žákům příležitost poslechu přirozené angličtiny. Pokud učitel mluví převážně anglicky, podněcuje žáky k přirozené reakci v angličtině, k seznámení se se slovní zásobou, se kterou se žáci nesetkají v učebnici a podporuje poslech a ústní projev. Dochází k podpoře uvědomění si významu znalosti cizího jazyka. Učitel ukazuje žákům, že je možné angličtinu prakticky využít v běžných situacích, neučí se ji tedy jen jako „další předmět“ ve škole. Tento prvek je motivační a zároveň také ukazuje alternativní způsob komunikace s těmi, kdo mluví jiným jazykem

(význam kontextuální – angličtina není pouze o „formálních“ cvičeních). (srov. Halliwell, 1992, s.15)

Argumenty pro používání mateřského jazyka

Učitelé se často obávají přílišného využívání mateřského jazyka v hodinách cizích jazyků. Mateřština je však na místě pro vysvětlení slov, která žáci nemohou odhadnout z kontextu či obrázku, protože tak usnadní práci a nenaruší běh a rytmus hodiny zdoluhavým vysvětlováním v cizím jazyce. Další možností je uvedení nějaké aktivity, např. scény k příběhu, kdy není cílem slovní zásoba v tu chvíli použitá ale vlastní fakt, který pomůže dětem pochopit příběh v cizím jazyce. Při poskytování složitější zpětné vazby učitel - žák a naopak žák – učitel je mateřština výhodou, protože se oba mohou ptát či odpovídat na otázky, které jsou v cizím jazyce příliš složité. Pokud chceme mluvit o kulturních souvislostech, např. tradice o Vánocích, mateřština nám pomůže vyjádřit to, co bychom s prvňáky jen obtížně zvládali v cizím jazyce.

Považuji za důležité zmínit fakt, že překlad by neměl pravidelně následovat cizojazyčnou frázi, ale měl by být výjimečným nástrojem pro usnadnění příliš složité situace, kde cílem není vyvození významu, ale např. pochopení složité instrukce pro nějakou aktivitu. Jakmile se překlad stane běžnou záležitostí a žáci se učí přesné překlady slovíček, bude velmi obtížné je naučit pracovat s významy slov v kontextu v pozdějším věku (př. *please* = prosím, ale také *to please* = potěšit).

Význam pochvaly a práce s chybou

Je nepopiratelné, že pochvaly výrazně zlepšují výkony a také vztahy žáků. Pochvala ve třídě pomáhá vytvořit pozitivní učební prostředí, ve kterém jsou úspěchy oceňovány. Vědomí tohoto faktu posiluje žákův pocit bezpečného prostředí, ve kterém se nemusí bát, že bude neúspěchem zesměšněn. Pochvala posiluje žákovo sebevědomí, které je zapotřebí k odhodlání vyslovit slovo v angličtině, k odbourání bloku k mluvení, který je v nás hluboce zakořeněn (Basilio, 2008).

Jakékoliv úsilí žáků o aktivní účast v hodině by mělo být podporováno a oceněno. Žáci potom snáze přijímají nutné opravy ze strany učitele. Reakce na opravu ze strany spolužáka bývají překvapivě dobré. Pokud jeden žák naznačí jinému, že udělal chybu a nechá ho, aby svou chybu napravil, případně mu v tom pomůže (např. opraví

výslovnostní chybu a ve výsledku oba žáci správně vysloví cílené slovo), potom je i tato korekce pozitivně přijímána (Brewster a kol. 1992).

Opravou chyb by však neměla být strážena příliš dlouhá část hodiny či aktivity, protože neustálé upozorňování na chybu žáky demotivuje nebo vzbudí strach z toho, že nic nedokáže říct správně. Práce s chybou se odvíjí především od učitelovy schopnosti citlivě rozpoznat, kdy je potřeba žáka opravit a kdy je možné chyby přejít, a také od cíle aktivity. Pokud je cílem plynulá komunikace, je vhodnější nechat žáka mluvit i s chybami. Pokud je však cílem cvičení správný výběr slovíčka nebo vhodné struktury, v případě chyby je oprava na místě.

V knize *Teaching English to Children* na otázku „Jaký by měl být ideální učitel?“ děti odpovídají, že ideální učitel by měl být trpělivý a nemělo by mu vadit, když dítě občas udělá chybu. Autorky komentují odpovědi dětí s odkazem k ideálním žákům. Ti by se neměli smát chybám ostatních a toto pravidlo by mělo být dodržováno všemi členy skupiny. (Scott, 1990, s.10).

Vhodným řešením může být i nonverbální upozornění na chybu, ať už gestem či výrazem obličeje. Tyto signály by však měly vycházet s předchozí domluvy učitele s žáky. Pokud se jedná o jednoho či dva opakovaně chybující žáky, tyto signály mohou být tajnou dohodou mezi učitelem a žákem, která ostatním dětem zůstane skrytá a přeci může účinně fungovat pro zmíněného žáka.

Je i mnoho dalších způsobů, nicméně nonverbální korekce chyby je považována za velmi efektivní řešení právě při výuce cizího jazyka. (srov. Halliwell, 1992, s.12-14)

3. 3. 3. Metody vhodné pro ranou výuku cizích jazyků

Metoda TPR

Metoda Total Physical Response (TPR) v doslovném překladu znamená „celková fyzická reakce (či odezva)“. Jak vyplývá z názvu, žák poslouchá a reaguje na učitelovu instrukci pohybem těla. Tato metoda je vhodná pro počáteční komunikaci v cizím jazyce, protože pomáhá odbourat zábrany, pokud se nějaké objeví.

Učitel:

- říká žákům, co mají dělat
- zřetelně a přirozeně vyslovuje i intonuje

- pomáhá žákům porozumět doprovodnými gesty či vykonáním instrukce

Žáci:

- musí pozorně naslouchat instrukcím
- užívají si pohyb
- mohou pohyb vykonávat společně nebo i sami
- nemusí mluvit (ačkoliv často mluví)
- rozumí, protože pohyb a jazyk se vzájemně doplňují

Metoda TPR je velmi účinná pro více účelů. Lze ji využít k organizaci výuky, jako rutinní záležitost nebo rituál, jako formu hry či jako relaxační prostředek. (Slattery, Willis, 2001)

Písničky, básničky, říkadla

To, že dítě má rádo písničky a básničky, není nijak objevné. Setkává se s nimi odmalička ve své mateřštině a jsou pro něj přirozené. Proto i v cizím jazyce jsou účinným nástrojem k osvojení si jazyka rychle a poměrně snadno. Zpěv či říkadla lze využít společně s dramatizací a pohybem. Dítě má pocit, že umí v cizím jazyce mluvit souvisle, může si písničku zazpívat doma s rodiči a ukázat jim co umí, což je velmi důležité po stránce motivační.

Písničky, básničky a říkadla přirozeně a efektivně prezentují zvukovou stránku jazyka, tj. všechny hlásky, správný přízvuk, intonaci a rytmus řeči. Zároveň však také nabízí „ukončený text“ se samostatnou myšlenkou, často obsahující mini-příběh. Děti rády experimentují s jazykem a mají v oblibě variace básniček i písniček. Rády zaměňují slova tak, aby se text stal nesmyslným (př. „stretch up high and touch the grass“ (sky – původně) = „vytáhni se nahoru a dotkni se *trávy*“ (oblohy); pozn. z vlastní praxe – hodina AJ s prvňáky).

Je výhodou, že mnoho písniček i básniček můžeme dětem pouštět z CD či videa, která jsou nahrána rodilými mluvčími a slouží jako model pro správnou výslovnost. Přesto je však důležité, aby i učitel byl schopen zazpívat písničku či pracovat s básničkou, protože může využít osobnější přístup k dětem, což je pro děti beze sporu zajímavější.

V hodině mohou mít tyto prostředky několik funkcí. Jednak jsou zábavným prvkem ve výuce, mohou však být i součástí plánu hodiny, kdy slouží jako nástroj pro

opakování slovní zásoby, spojení s novým či již známým tématem nebo procvičení aktuálních frází. Vzhledem k povaze těchto činností je lze využít ke změně aktivity či tempa hodiny, stejně tak mohou mít i relaxační funkci. V neposlední řadě mají tyto činnosti velký význam pro procvičení výslovnosti. Role rituálů již byla zmíněna. Písnička či říkadlo mohou být vhodným zahájením či zakončením hodiny, případně přáním k narozeninám, atp. (srov. Brewster a kol., 1992, s. 174-180)

Je důležité, aby učitel dobře zvážil jazykovou úroveň dětí a vybíral materiál adekvátní věku dětí a jejich zájmům, aby děti alespoň částečně porozuměly, o čem vybraná píseň či básnička je, a byly schopny ji doprovodit pohybem či dramatizací. Písničky by měly splnit požadavek jednodušší, chytlavé melodie, aby soustředění na zpěvácký výkon nezastínil primární funkci písně při výuce cizího jazyka. (Dunn, 1983; Slattery, Willis, 2001)

Hra

Významným metodickým pomocníkem je hra. Výhodou je rozvoj sociálních, kognitivních a jazykových schopností dítěte. Aby byla hra účinným nástrojem výuky a bylo díky ní dosaženo cíle, musí být pečlivě vybrána, připravena a prezentována. Nemělo by se jednat o klasické volné hraní (např. na školu), ale o hru s danými pravidly, která určují začátek i konec hry a díky vymezeným pravidlům děti ví, co se bude dít. Je vhodné prezentovat hru a její pravidla pokud možno v cílovém jazyce s demonstrací toho, co je vysvětlováno.

Hra je prostředkem pro spontánní a přirozené používání cizího jazyka. Přestože jsou hry často založeny na principu repetice a drilu, který je velmi důležitý při osvojování nových frází a slovní zásoby, dítě je nevnímá jako nudu, ale často se nevědomky a zábavně učí jazyku. (podle Dunn, 1983; Read, 2007; Slattery, Willis, 2001)

Několik tipů pro úspěšné využití her:

- Hra by měla být jednoduchá. Jednoduchost je zaručeným úspěchem a je ideální pro velké skupiny dětí.
- Je dobré seznámit děti s názvem hry. Později lze pak ušetřit čas tím, že není potřeba vysvětlovat, kterou hru si zahrajeme a jaká jsou její pravidla.
- Všechny děti by měly být po celou dobu hry zapojené (postačí i nepřímo).

- Dobře promyšlené instrukce a modelová situace jsou klíčem k rychlé a srozumitelné prezentaci hry. Ideální je zkusit jedno kolo hry nanečisto.
- Děti očekávají spravedlivé a důsledné dodržování pravidel.
- Pokud děti hrají ve dvojicích, je třeba monitorovat a pomáhat tam, kde se objeví problémy. Zároveň je však důležité ponechat dětem prostor pro experimentování s jazykem!
- Sadu oblíbených her je vždy dobré mít po ruce pro děti, které dokončily svou práci rychleji než ostatní. Mohou hru hrát nezávisle na učiteli a neruší tím ostatní při práci. (Read, 2007, s. 152)

Téměř každý autor užívá jiné dělení her podle typu. G. Lewis (1999) dělí hry do těchto kategorií:

- Pohybové hry (movement games) – děti musí být fyzicky aktivní
- Karetní hry (card games) – karty jsou často komponenty jiných her (jde o karty s obrázky, texty, slovy, čísla...), lze je využít k aktivitám typu *sbírej, rozdej, vyměň, rozříd, spočítej...*
- Deskové hry (board games) – hry s širokou škálou možností zaměření, především hry, ve kterých figurky absolvují určitou cestu s úkoly k cíli
- Hry s kostkou (dice games) – kostky nemusí mít na stranách pouze čísla, ale také obrázky, písmena, barvy a navíc nemusí mít pouze šest stran
- Hry zaměřené na kreslení (drawing games) – např. podle instrukcí; vhodné pro stydlivé děti, které možná nebudou chtít o obrázku mluvit, ale určitě budou odpovídat na učitelovy otázky ano/ne
- Hry na odhad, hádání (guessing games)
- Hry na role (role-play games) – zde je důležitý předem daný jazyk, úměrný jazykové úrovni dětí, záleží na sebevědomí žáků
- Rytmičné hry se zpěvem (singing and chanting games) – často i s pohybem
- Týmové hry (team games)
- Slovní hry (word games) – oblíbené u dětí, rády si hrají a manipulují se slovy, často zaměřené na hláskování a psaní

Pro srovnání uvedu ještě dělení podle A. Wright (2004):

- Obrázkové hry (picture games)
- Psychologické hry (psychological games)

- Triky (magic tricks)
- Hry zaměřené na vztahy s ostatními, na sdílení pocitů (caring and sharing games)
- Karetní a deskové hry (card and board games)
- Hry se zvukovými efekty (sound games)
- Hry s příběhy (story games)
- Slovní hry (word games)
- Hry na pravdivá/nepravdivá fakta (true/false games)
- Paměťové hry (memory games)
- Hry s otázkou a odpovědí (question and answer games)
- Hry na hádání a spekulace (guessing and speculative games)
- Různé hry (miscellaneous games)

Tato dělení her jsou ukázkou, jak je možné se nad hrami zamýšlet a že je možno je různým způsobem třídit. Uvedený přehled je jednou z možných katalogizací her, o které se domnívám, že by mohla být přínosná pro učitele. Může podle ní organizovat své výukové materiály.

Loutka

Loutka, maňásek či figurka se může stát průvodcem hodin angličtiny a pomocníkem dětí. Loutka může plnit mnoho funkcí. Pomáhá učiteli se zahájením hodiny, s rutinními záležitostmi, s prezentací či opakováním slovní zásoby, atp. (Slattery, 2007)

Už v první lekci angličtiny může učitel navodit dialog právě s tímto pomocníkem. Z vlastní zkušenosti považuji tohoto „průvodce“ za nepostradatelného, protože i když žáci ještě neznají žádné věty, mohou je odposlouchat z dialogu učitele a této loutky. Děti zároveň milují rozhovory s loutkou, rády odpovídají na dotazy či reakce loutky a dokáží se díky ní dlouho soustředit. Pokud se učiteli podaří, aby se každý žák dostal do kontaktu s loutkou, částečně vyhrál souboj s možnou dětskou stydlivostí.

Příběhy

(podle Slattery, Willis, 2001, s. 96-107)

Děti milují příběhy a jsou vždy nadšenými posluchači. Děti chtějí:

- rozumět příběhu a vědět, o co se v něm jedná
- poslouchat vyprávěný či čtený příběh v cizím jazyce od úplného počátku výuky
- identifikovat se s postavou z příběhu
- prohlížet si knihy s příběhy
- číst příběhy samy, pokud se jen trochu naučí číst.

Při rané výuce cizích jazyků děti získávají znalosti v jazyce především nevědomě. Aktivita odehrávající se při výuce by měla co nejvíce směřovat k nepřímému učení. Příběhy jsou cenným materiálem, který má učitel k dispozici. Nabízí dětem svět, ve kterém se dobře orientují a porozumí mu bez obtíží. Později jsou příběhy dobře využitelné pro procvičení poslechu, mluvení, čtení i psaní.

Vzdělávací hodnota příběhů

Příběhy pomáhají dětem spojit si nové věci s tím, co již znají. Poskytují příležitost vidět skutečný život z různých úhlů pohledu a představit si, jaké to je být někým jiným. Příběhy mohou děti uvést do světa jiné kultury a zvyků, což odpovídá jednomu z cílů rané výuky cizích jazyků. Děti poslouchají a prožívají příběhy společně, podporují tedy sounáležitost skupiny. Příběhy mohou být propojeny s jiným vyučovacím předmětem ve škole a rozvíjet myšlení dětí.

Příběhy ve výuce cizích jazyků

Příběhy mohou být doplněny obrázky a gesty, aby děti lépe pochopily, o čem příběh je. Protože bývají zajímavé a zábavné, pomáhají dětem lépe si užívat hodiny cizích jazyků. Důležitým aspektem je, že příběhy představují nový jazyk v kontextu a zároveň opakují jazyk, který už děti znají. Protože příběhy děti baví a ty se k nim rády vracejí, pomáhají uvědomění a zapamatování si jazykové struktury. Pokud je učitel dobrým výslovnostním vzorem nebo má příběh nahraný rodilým mluvčím, dochází k rozvoji citu pro intonaci a výslovnost dětí skrze poslech. Příběhy poskytují příležitost k realizaci nejrozličnějších aktivit pro rozvoj poslechu, ústního projevu, čtení i psaní.

Příběhy jsou především zábavné. Děti nepotřebují rozumět každému slovu k tomu, aby pochopily děj příběhu. Obrázky, gestikulace a mimika jsou velkými pomocníky, ale klíčový je způsob intonace při čtení či vyprávění příběhu. Je velký rozdíl v tom, zda učitel příběh vypráví či čte.

Když učitel příběh vypráví, měl by mluvit přirozeně a spontánně, protože přirozená intonace dodává příběhu na reálnosti. Učitel by měl neustále sledovat děti, aby věděl, zda příběhu rozumí, a používat řeč těla, která porozumění napomáhá. Je s výhodou nejdříve příběh „natrénovat“ a poté mít alespoň osnovu příběhu před sebou. I když učitel udělá chybu, měl by zůstat klidný, protože děti ji pravděpodobně nezaregistrují. Výhodou čtení příběhu je, že učitel může nesrozumitelnou část interpretovat vlastními slovy, zastavit čtení a povídat si s dětmi o příběhu, ukázat jim obrázky a diskutovat o nich. (srov. Brewster, 1992, s. 158-173)

Je mnoho aktivit, které učitelé používají i v českém jazyce při čtení příběhu. Předvídání, co se v příběhu stane, může probíhat i v češtině, ale učitel by měl být připraven a přeložit nápady dětí do cizího jazyka. Učitel může adaptovat příběh vynecháním, přidáním či upravením některé z částí tak, aby mu příběh vyhovoval vzhledem k jeho cíli. Děti by se měly aktivně na příběhu podílet (prokládat jej básničkami, říkadly a písničkami pro zpestření, atd.). Následná práce s příběhem po jeho prezentaci je samozřejmou součástí.

Dramatizace

Dramatizace poskytuje příležitost pro multisenzoriální a kinestetické učení. Děti si osvojují slova, věty a cílový jazyk zábavnou formou. Hra s loutkami, převyprávění a jiné aktivity opakují slovní zásobu a fráze z příběhu, který už děti znají. Dramatizace může vést k menší závislosti na konkrétním textu, rozvíjí sebevyjádření, zapojuje i prvky nonverbální komunikace a navíc napomáhá rozvoji dětského sebevědomí. (Read, 2007, s. 115)

Rukodělná činnost

Rukodělné činnosti mohou být velmi motivující a efektivní cestou k rozvíjení jazykových dovedností dítěte. Poskytují příležitost k přirozenému a praktickému využití cizího jazyka. Dítě poslouchá instrukce a zároveň potřebuje komunikovat o své činnosti. Viditelný výsledek si dítě může odnést domů a pochlubit se rodičům. Rukodělná činnost dává prostor k sebevyjádření a zosobnění (např. příběhu, který dítě ilustruje).

Někteří učitelé neradi zahrnují rukodělné činnosti do výuky, protože jsou často náročné časově i materiálně. Navíc má každé dítě jiné tempo práce a některým může dokončení činnosti zabrat příliš mnoho času. Aktivita proto musí být vhodně zvolená,

v rámci možností jednoduchá a především musí mít jasný cíl, který povede k jazykovému rozvoji dítěte. (Read, 2007)

Je výhodné využít kreativní práci k výrobě různých pomůcek (karty s obrázky či textem, doprovodné obrázky k příběhu, aj.) a zároveň učit děti různým zvykům pocházejícím z jiných zemí a kultur. Pro děti jsou manipulační činnosti přirozené, je tedy vhodné je zapojit do rané výuky cizích jazyků. (Slattery, Willis, 2001)

Výše uvedené metody patří k základním, které se objevují v nejrůznější literatuře. Bylo by možné psát donekonečna o příbězích či pohybových aktivitách, ale to není cílem. Je podstatné si uvědomit, že využitím těchto metod při plánování hodiny cizího jazyka zajistíme různorodost aktivit při hodině, stejně tak nárok na změnu tempa v hodině. Plánováním výuky se využitím některých ze zmíněných strategií a metod s velkou pravděpodobností předejde problémům s koncentrací a chováním dětí. Různorodost činností je vhodným motivačním prostředkem a jistotou, že si každé dítě má šanci najít v hodině „to své“.

3. 3. 4. Specifika základních dovedností v cizím jazyce důležitá pro ranou výuku CJ

O dovednostech v cizím jazyce, stejně jako o metodách výuky jazyků, bylo napsáno mnoho publikací. Tato část bude věnovaná informacím, které jsou podstatné pro ranou výuku cizích jazyků a jsou pouze základním přehledem toho, co by měl učitel znát. Výchozí literaturou pro tuto velkou kapitolu byly publikace: Brewster a kol., 1992; Read, 2007; Scott a Ytreberg, 1990; Slattery, Willis, 2001.

Poslech

Poslech je první z dovedností, která se u dětí rozvíjí, přestože zatím neumí mluvit v cizím jazyce. Je hlavním zdrojem jazyka především u dětí, které ještě neumí číst a psát. Poslech je zdrojem fonetického materiálu pro výuku. Je dětem modelem zvukové stránky jazyka. Poslech je specifický tím, že to, co je jednou řečeno, je pryč a není např. jako text zaznamenáno. Samozřejmě existují nahrávky, ale při běžné výuce učitel mluví a jeho řeč nikým zaznamenána nebývá. Poslech tedy vyžaduje velkou koncentraci a pozornost. Protože dítě není schopné udržet pozornost a soustředění na

jednu věc příliš dlouhou dobu, je důležité, aby učitel mluvil jasně, pomalu a co nejsrozumitelněji. Zároveň by se měl vracet k řečenému a ověřovat porozumění dětí.

Dítě při snaze porozumět slyšenému nevyužívá pouze jazyk, který už zná, ale také kontext slyšeného a svou znalost toho, jak věci kolem fungují. Učitel je schopen poskytnout dětem podporu při poslechu v podobě práce s hlasem, mimiky, gestikulace, obrázků, ilustrací, skutečných objektů aj.

Zdrojem poslechu je každodenní komunikace mezi učitelem a dětmi. Instrukce, organizace činností, pochvala i povzbuzení při práci učí děti naslouchat a pochopit význam, přestože nerozumí každému řečenému slovu. Je důležité, aby se při práci děti setkávaly s různými kontexty jako jsou instrukce, příběhy, písničky, básničky, dialogy, konverzace i popisy. Delší texty podporují rozvoj schopnosti koncentrace, poslechu pro různé účely (hlavní myšlenka, specifická informace, zaměření na konkrétní detail, náladu či postoj mluvčího).

Pasivní poslech je málokdy účinný, proto by dítě při poslechu mělo být aktivně zapojeno a motivováno. Je nutné si uvědomit, že dítě při poslechu nemůže vždy určit tempo své práce, protože neovlivní, jak rychle se vyjadřuje mluvčí. Promyšlená volba tempa, pauz a počet opakování při poslechu hraje významnou roli v porozumění dětí.

Poslech je cílenou činností vyžadující aktivní zapojení dítěte a zaměřuje se na tyto jevy:

- rozvoj všeobecných poslechových dovedností – poslech pro zábavu, rozvoj pozornosti a koncentrace, rozvoj paměti
- rozvoj různých aspektů jazyka – výslovnost, přízvuk, rytmus, intonace, slovní zásoba, jazykové struktury používané v různých funkcích
- upevnění pojmů
- podpora interakce s ostatními – aktivity zaměřující se na potřebu komunikace s ostatními, nutnosti jim naslouchat a rozvíjet tak spolupráci; děti se učí ptát a odpovídat, směřovat k tomu, co se potřebují dozvědět
- rozvíjet cizojazyčnou gramotnost – poté, co se děti naučí číst a psát v mateřštině, učí se vztahům mezi psanou a mluvenou podobou cizího jazyka (Brewster a kol., 1992)

Tradičně je poslech členěn do tří fází:

- 1) aktivity **před** poslechem – uvedení jasného kontextu, zajímavé a motivující téma a účel poslechu, seznámení s novou slovní zásobou a frázemi potřebnými k porozumění, možné předvídání na základě kontextu, obrázků atd.
- 2) aktivity **při** poslechu – směřují k účelu poslechu (např. malovat podle instrukcí – zaměření na detail, porozumění základnímu ději v příběhu – seřazení obrázků...)
- 3) Aktivity **po** poslechu – propojení zkušenosti dětí se slyšeným, vyjádření názoru, převyprávění... (Read, 2007)

Ústní projev

Mnoho rodičů a dětí často zaměňuje učení se cizímu jazyku za učení se mluvit cizím jazykem. Očekávají tedy, že naučit se mluvit cizím jazykem nebude nic složitého, protože se jim může zdát, že učit se mluvení v mateřském jazyce nic tak náročného nebylo. Děti chtějí okamžité výsledky práce a po prvních hodinách by rády ukázaly, co již umí říct v cizím jazyce svým spolužákům nebo doma rodině. Jsou tedy silně motivované k učení a toho je třeba využít a poskytnout mnoho příležitostí k mluvení. (Brewster a kol., 1992, s. 63-64)

Ústní projev je komplexní dovednost, kterou tvoří interakce a produkce v cizím jazyce. Učit tuto dovednost je pro učitele pravděpodobně nejtěžší. Navíc, děti mají málokdy příležitost komunikovat v cizím jazyce mimo výuku, zatímco texty (nápisy, časopisy...) či poslechový materiál (cizojazyčné písničky v dabovaných filmech, moderní hudba, CD pro děti, aj.) jsou přirozené a dětem běžně dostupné.

Zpočátku je třeba již zmíněná repetice k tomu, aby si děti co nejrychleji zapamatovaly slovní zásobu a fráze se správnou výslovností. U některých dětí se může objevit ostych. Aby byl odbourán, děti by měly mít dostatek příležitostí k poslechu a ke společnému nácviku (model, trénování ve skupině, samostatná produkce). Tomuto modelu velmi napomáhají např. rutinní situace (pozdravy, jazyk pro komunikaci ve třídě, atd.). Přestože děti mluví s chybami, je vhodné soustředit se více na smysl, který chtějí vyjádřit a pomoci jim formulovat význam v cizím jazyce. Zcela jistě je to více motivující než neustálá korekce chyb a dožadování se správného, bezchybného vyjádření.

Pro udržení motivace dětí je potřeba propojovat vyjadřování v cizím jazyce s reálným světem, který se dětí týká a o kterém rády mluví. Děti se učí interakci s ostatními jako součást vzdělávacího a osobního rozvoje. Učí se poslouchat ostatní,

respektovat jejich názor a dávají prostor k vyjádření ostatních, učí se neupřednostňovat jen sebe.

Výuka mluvené řeči v cizím jazyce má několik fází. Řízené procvičování je vedené učitelem a děti používají předem určený jazyk. Procvičování vedené nebo provázené učitelem je již volnější formou, mezistupněm mezi řízeným procvičováním a volným mluvením. Volné vyjadřování pak ukazuje schopnost dětí použít jazyk adekvátně situaci.

U ústního projevu se zaměřujeme na dva aspekty - plynulost projevu a přesnost vyjádření. V rané výuce se nepředpokládá plynulý projev dětí, ale spíše spontánní reakce na otázku či situaci adekvátní schopnostem dětí.

I při výuce mluvené řeči by se děti měly učit reagovat zábavnou formou her, písniček a jiných prostředků, které jim pomohou soustředit se a zbaví je případného ostychu.

Čtení a psaní jako nástroje cizojazyčné gramotnosti

V 1. třídě ZŠ se žáci nejprve učí číst a psát v mateřském jazyce a proto nelze očekávat, že na konci tohoto ročníku budou žáci plynně číst a psát i v cizím jazyce. Rozcházejí se názory na to, zda se učit čtení a psaní v cizím jazyce, pokud dítě neovládá tyto dovednosti ve své mateřštině. Přesto se v této kapitole zmíním o metodách, které lze využít v 1. třídě a zpestřit tak výuku cizího jazyka.

Čtení předchází psaní. Je tedy podobně jako poslech, který předchází mluvení, dalším základním zdrojem jazyka poté, co se děti naučí v cizím jazyce číst. Čtení a stejně tak psaní jsou velmi náročné a komplexní dovednosti a nelze se je naučit během několika hodin. Raná výuka předpokládá velmi pozvolný start vedoucí k rozvoji těchto dovedností a neočekává okamžité výstupy.

Pro výuku čtení a psaní je nutné znát písmena abecedy, rozpoznat jejich tvar, aby bylo možné učit se dalším jevům spojeným se čtením a psaním.

První metoda se nazývá „Phonics“ a je také často spojovaná s výukou anglického jazyka v zemích, kde nepoužívají latinku. Jedná se o metodu, kterou se děti učí rozpoznávat písmena a to, jak se vyslovují. Problém této metody tkví v tom, že slova jsou často vytržena z kontextu a děti se učí různým kombinacím písmen a jejich zvukové podobě. Angličtina není fonetickým jazykem (psaná forma se výrazně liší od formy zvukové) a existuje mnoho výjimek týkajících se korespondence písmena a jeho výslovnosti v různých slovech. Slattery a Willis (2001) upozorňují, že je důležité neučit

děti zpočátku názvy písmen, ale jejich zvukovou podobu v konkrétních slovech. Přesto tato metoda bude zmíněna v praktické části.

Další metodou je „Look and say“ („podívej se a řekni“). Tato metoda předpokládá znalost písmen abecedy. Je založena na psané formě slov a frází, které se děti učí. Často se tato metoda používá zároveň s učením se novým slovům. Děti slovo slyší a zároveň jej vidí napsané a zkouší je číst. Ideálně by nová slova měla být vyučována v kontextu, který dětem pomůže se zapamatováním. Tato metoda hojně využívá karty se slovy a s frázemi.

Další metody pracují s celými větami a jejich konstrukcí, což není příliš vhodné pro 1. třídu ZŠ, nejsou zde proto zmíněny. Praktická část této práce bude dál rozvíjet dvě popsané metody a nabídne aktivity, které je možné využít pro výuku čtení a psaní v cizím jazyce a které jsou adekvátní schopnostem prvňáků.

4. SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část vychází především z informací, které jsou využitelné učiteli cizích jazyků k práci v 1. třídě ZŠ.

Z analýzy školských dokumentů, jež poskytují základní rámec a podklad pro koncepci výuky cizích jazyků, vyplývá, že raná výuka cizích jazyků má své místo v systému českého školství a je považována za významnou za určitých podmínek. Klíčová je role učitele a jeho kompetence k výuce cizího jazyka a dané věkové skupiny. Další podmínkou je dostatečně zralé a pro výuku připravené dítě.

Pojednání o psychologických a vývojových předpokladech dítěte pro výuku cizího jazyka dokládá nesporné výhody rané výuky. Patří mezi ně schopnost imitace, dobrá mechanická paměť, cit pro rytmus, kreativita a fantazie, bezprostřednost, přirozená potřeba komunikovat, přirozená, vnitřní motivace k učení a další. Specifické požadavky a nároky dítěte v 1. třídě ZŠ kladené na učitele a jeho výuku jsou odlišné od požadavků na výuku starších dětí. Vyplývají z psychologického vývoje dítěte a z citlivého období, kterým 1. třída ZŠ beze sporu je. Informace potřebné k pochopení těchto požadavků a vytvoření představy o tom, jaký přístup k výuce je u prvňáků žádoucí jsou jedním z výstupů teoretické části.

Možnosti plynoucí z dokumentů a pojednání o vývoji dítěte po stránce psychologické přirozeně ústí v metodickou část, která může sloužit jako průvodce ranou výukou cizího jazyka pro začínající učitele a inspirace pro učitele zkušené. Metodika je založena na aktivizačních metodách a na plném zapojení dítěte ve výuce. Pracuje s principy a metodami, které jsou blízké dítěti v 1. třídě, dokáží je zaujmout a motivovat k další práci. Zmíněné nástroje by měly učiteli neustále připomínat cíle, které si vytyčil a s nimiž pracuje při plánování hodin cizího jazyka, aby se jeho výuka nestala bezcílným hraním her a vyplňováním cvičení v učebnicích.

Výstupem teoretické části je informační materiál, jehož obsah pokrývá nejdůležitější oblasti rané výuky cizích jazyků a poskytuje teoretické zázemí pro orientaci v základních otázkách této problematiky. Na základě tohoto výstupu lze konstatovat, že teoretická část splnila cíle, které byly vytyčeny v úvodní části diplomové práce.

PRAKTICKÁ ČÁST

Teoretická část poukázala na množství problémů, které s sebou raná výuka cizích jazyků může přinést. Raná výuka má význam tehdy, jsou-li pro ni splněny základní podmínky.

Připravenost učitele a jeho kompetence pro výuku cizího jazyka jsou jednou z těchto podmínek. Základní školy mají často problém s nedostatečnou kvalifikací učitelů pro výuku cizích jazyků na 1. stupni a to se může negativně projevit na kvalitě výuky. První třída je velmi náročná jak pro učitele, tak i pro žáky. Může se tedy stát, že přestože je cizí jazyk v této třídě vyučován, bude „Popelkou“ mezi vyučovacími předměty, oddechovým časem pro učitele i děti, který bude vyplněn často bezcílnými hrami a aktivitami, přičemž výsledek výukového procesu nebude uspokojivý pro rodiče, učitele, ani pro samotné žáky.

V takových případech často rodiče volí, pokud jim to dovolí jejich finanční situace, mimoškolní jazykový kurz nebo alespoň kroužek. Denní doba věnovaná výuce je záměrně určena na dopoledne, kdy je dítě schopné soustředit se a těžit z toho, že má sílu přijímat nové podněty. Pro prvňáka unaveného ze školy je odpolední výuka poměrně náročná a ne vždy se setkává s úspěchem. Je tedy velká škoda plnohodnotně nevyužít dopolední vyučování cizího jazyka (pokud je škola nabízí) a pokusit se o naplnění cílů rané výuky cizího jazyka.

Proto jsem se rozhodla zaměřit praktickou část diplomové práce na zmapování současného přístupu učitelů k výuce cizího jazyka v 1. třídě a možností, které pro výuku mají, a na základě výsledků dotazníku pak na vytvoření sborníku nápadů a aktivit, které budou vhodné k výuce cizího jazyka v 1. třídě.

1. CHARAKTERISTIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI

1. 1. Výzkumná otázka

Na základě výše uvedených problémů jsem pro praktickou část práce formulovala jako výchozí tuto výzkumnou otázku:

Jak v současných podmínkách učitelé vyučují cizí jazyk v 1. třídě ZŠ a co k výuce potřebují?

Výzkumná část je proto převážně zjišťujícího charakteru, vyplývá z níže uvedených cílů. Zároveň je však cílem i vytvoření sborníku nápadů a aktivit, které argumentují smysluplnost rané výuky cizího jazyka, jsou popsány odborníky nebo ověřené učitelskou praxí.

1. 2. Cíle praktické části

Pro praktickou část jsou formulovány dva cíle. Prvním je zmapovat připravenost učitelů na ranou výuku cizího jazyka, jejich postoje a zkušenosti s výukou cizího jazyka v 1. třídě ZŠ. Tento cíl bude řešen krátkým dotazníkem pro učitele cizího jazyka v 1. třídě.

Druhým cílem této části je shromáždit, vybrat a zpracovat ověřené nápady, aktivity a materiály, které bude možné využít v 1. třídě ZŠ pro efektivní výuku cizího jazyka, a uspořádat je v přehledný soubor, který může posloužit jako zdroj nápadů a inspirace učitelům cizího jazyka a usnadnit jim jejich plánování výuky i přípravu hodin. K dosažení tohoto cíle poslouží analýza odborné metodické literatury, pozorování výuky, rozhovory s učiteli a vlastní akční výzkum.

„Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky“ (dále jen Sborník nápadů) je určen všem učitelům bez rozdílu délky praxe ve výuce cizího jazyka v 1. třídě i bez rozdílu odpovídajícího vzdělání pro tuto praxi. Předpokládám ovšem, že tento metodický materiál bude moci použít učitel, který se orientuje v základní problematice a metodice rané výuky cizích jazyků. Domnívám se, že rozsah teoretické části je v tomto ohledu plně dostačující.

1. 3. Metody výzkumu

Pro praktickou část diplomové práce jsem zvolila čtyři metody výzkumného postupu. Jsou jimi dotazník, případová studie dobré praxe, akční výzkum a analýza odborné metodické literatury pro ranou výuku anglického jazyka.

Dotazník je první z těchto metod. Je sestaven s cílem zorientovat se v problematice současného pojetí výuky cizích jazyků v 1. třídě ZŠ. Dotazník je určen učitelům cizích jazyků pracujícím se zmíněnou věkovou skupinou. V zastoupení jsou jak položky otevřené, tak i uzavřené či polouzavřené.

Jednotlivé položky dotazníku jsou zaměřeny na tyto oblasti: připravenost učitelů na ranou výuku cizího jazyka (položky A-C: A. *Jak dlouho učíte jazyk v 1. třídě?*; B. *Jakou aprobaci máte?*; C. *Jaké jiné (příp. další) vzdělání máte pro výuku cizího jazyka?*), jejich zkušenosti z praxe (položky D-F: D. *Jaký cizí jazyk vyučujete?*; E. *Jste třídní učitel nebo učitel „jazykář“?*; F. *Učíte i na jiném než na 1. stupni ZŠ?*, položky 5-10: 5) *Jaký typ metod práce při výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ používáte?*; 6) *Pracujete s rituály (př. tradiční zahájení hodiny, narozeniny) a rutinními postupy (př. organizační záležitosti) při výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ? Pokud ano, stručně je popište.*; 7) *Používáte k výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ učebnici? Pokud ano, jakou? Má učebnice nějaké přednosti či nedostatky?*; 8) *Jaké další materiály používáte při výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ?*; 9) *Máte možnost pracovat s interaktivní tabulí?*; 10) *Měl/a jste možnost seznámit se s metodou Content Language Integrated Learning (CLIL) = Obsahově a jazykově integrované učení?*) a postoje k rané výuce cizího jazyka (položky 1-4, 11: 1) *V čem vidíte smysl výuky cizího jazyka v 1. třídě ZŠ?*; 2) *Jaké cíle pro výuku cizího jazyka v 1. třídě ZŠ upřednostňujete?*; 3) *Rozložte 100% mezi následující oblasti výuky cizího jazyka (poslech, ústní projev, čtení, psaní) tak, jak je upřednostňujete ve Vaší výuce v 1. třídě ZŠ (označte případně i 0%).*; 4) *Považujete za důležité rozvíjet čtení a psaní v cizím jazyce již v 1. třídě ZŠ? Proč ano/ne?*; 11) *Vyberte jednu z následujících variant charakteristiky své výuky cizího jazyka v 1. třídě a doplňte ji. a) Uzpůsobujete svůj způsob výuky cizího jazyka potřebám skupin, které učíte? Stručně charakterizujte jak. b) Máte způsob výuky, který je univerzální, nevyžaduje úpravy pro odlišné skupiny? Stručně jej charakterizujte.*). Originál formuláře dotazníku je uveden jako příloha č. 1 i s jednou ukázkou vyplněného dotazníku (příloha č. 2). Předpokládaná velikost výzkumného vzorku je 40 vyplněných formulářů dotazníku.

Dotazník poslouží mimo jiné také k motivovanému výběru výzkumného vzorku pro další z metod výzkumu – případovou studii dobré praxe. Ta bude realizována pozorováním výuky cizího jazyka v 1. třídách ZŠ a rozhovory s učiteli. Osobně budou osloveni učitelé, kteří v dotazníku uvedou odpovědi přesahující běžnou praxi, tedy ti, kteří mají zkušenosti s méně tradičními činnostmi pro výuku cizího jazyka nebo s prací na rozvoji čtení a psaní v cizím jazyce v 1. třídě a zároveň uvedou kontakt pro možnost naší další spolupráce. Měřítkem pro výběr učitelů bude s oporou o teoretickou část i má vlastní učitelská zkušenost a pozorování výuky angličtiny v rámci pedagogické praxe při studiu. Aktivita a nápady, které tyto učitelé využívají, pak budou zpracovány jako součást sborníku, pokud k tomu dají souhlas.

Další z metod výzkumu je analýza odborné metodické literatury. Jedná se především o cizojazyčnou literaturu, která je v současné době k dispozici. Výběr aktivit pro 1. třídu ZŠ je pouze reprezentativním vzorkem výše popsaných metod výuky (kapitola 3. 3. 3.). Analýza odborné metodické literatury, jejíž výstupem budou aktivity zařazené do sborníku (viz. vždy odkaz na příslušnou literaturu), bude realizována s cílem dokladovat využitelnost zmíněných metod pro danou věkovou skupinu a zároveň bude podřízena tomu, aby výběr aktivit obsahově obhajoval a naplňoval cíle výuky cizího jazyka v tomto období. Lze předpokládat, že odborníci nebudou v literatuře uvádět jako vhodné a úspěšné aktivity pro určitou věkovou skupinu, pokud by je sami neověřili či nenechali v rámci svých výzkumů ověřit.

Akční výzkum je poslední z metod využitých v praktické části. Tato metoda slouží především učitelům jako nástroj pro zkvalitnění jejich vlastní výuky. Není třeba vymezovat výzkumný vzorek, učitel pracuje se skupinou či třídou žáků, které sám vyučuje. „*Umět se dívat a používat rozum, to je laicky řečeno hlavní výhodou i kritickým místem tohoto typu výzkumu.*“ (Hejlová in Spilková a kol., 2004, s. 202). Lze tedy říci, že akční výzkum pomáhá učiteli analyzovat problémy a hledat jejich řešení, rozvíjí znalosti učitele na teoretické bázi a učí jej pracovat s reflexí a tím se zkvalitněním jeho vlastní praxe (Hejlová in Spilková a kol., 2004, s. 201-204).

Vlastní akční výzkum byl vedený při výuce malé skupinky prvňáků v rámci odpolední výuky cizího jazyka v jazykové škole s cílem ověřit, zda výstupy práce vedoucí k rozvoji čtení a psaní v anglickém jazyce jsou skutečně smysluplné a zda mají především pro žáky 1. třídy nějaký význam. Předpokládám, že platnost výsledků akčního výzkumu vedeného v cílové skupině dětí lze rozšířit pro jakoukoliv skupinu dětí v 1. třídě za předpokladu, že budou splněny podmínky pro zachování funkcí a cílů ověřovaných aktivit. Pak lze předpokládat, že tyto výsledky je možno považovat za obecněji platné pro běžnou pedagogickou praxi výuky anglického jazyka v 1. třídě ZŠ.

2. PŘEHLED VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

2. 1. Vyhodnocení dotazníkového šetření

S žádostí o vyplnění dotazníku byli osloveni učitelé, kteří učí cizí jazyk na 1. stupni s tím, že pro vyplnění dotazníku je nutná učitelova zkušenost s výukou cizího

jazyka v 1. třídě, nemusí však být aktuální. Distribuováno bylo 57 dotazníků do základních škol v Praze a také do mimopražských škol, přičemž v druhém případě byli učitelé požádáni o elektronické vyplnění dotazníku. Učitelé pražských škol měli na výběr z tištěné i elektronické podoby dotazníku.

Návratnost dotazníků byla po zaokrouhlení 51%, tedy 29 dotazníků. 86% z celkového počtu vrácených dotazníků vyplnili učitelé z třinácti pražských škol. Zbylých 14% vyplněných dotazníků bylo zasláno ze tří mimopražských škol. Vzhledem k poměru vyplněných dotazníků v pražských a mimopražských školách lze předpokládat, že výuka cizího jazyka již od 1. ročníku je běžnější praxí spíše v Praze. Nízká návratnost dotazníků pravděpodobně souvisí s malým počtem učitelů, kteří mají zkušenost s výukou cizího jazyka v 1. třídě ZŠ, na jednotlivých základních školách. Můžeme proto konstatovat, že výzkumný vzorek se vytvořil v důsledku záměrného výběru. Získaný počet vyplněných dotazníků však postačí pro prvotní analýzu současné situace výuky cizích jazyků v 1. třídě ZŠ.

Vyhodnocení odpovědí k dotazníkovým položkám, které jsou tvořeny uzavřenými otázkami, je zpracováno v jednoduchých tabulkách s komentářem. Odpovědi na polouzavřené a otevřené otázky jsou vyhodnoceny kategorizací odpovědí od nejčastěji zmíněných odpovědí po nejméně časté a následným komentářem.

Přehled údajů v rámci jednotlivých položek

A) Jak dlouho učíte cizí jazyk v 1. třídě?

Tabulka č. 1 – délka praxe výuky cizího jazyka v 1. třídě ZŠ

Délka praxe (v letech)	Počet učitelů	%
1 – 2 roky	17	59
3 – 4 roky	7	24
5 a více let	5	17

Tabulka naznačuje, že dotazovaní učitelé jsou buď začínající učitelé nebo zkušení učitelé, kteří však nemají příliš dlouhou zkušenost s výukou cizích jazyků v 1. třídě ZŠ. Vysoké procento učitelů se zkušeností 1-2 roky ukazuje, že v posledních

letech raná výuka cizích jazyků potvrzuje stále více své místo v české škole a je na ni kladen větší důraz než v letech předchozích.

B) Jakou aprobaci máte?

Někteří učitelé mají více než jednu aprobaci, proto je v následující tabulce druhá aprobace (pokud první byla učitelství pro 1. stupeň, příp. se specializací) uvedena pouze v závorce jako méně podstatná. Do procentuelního vyčíslení je započítána pouze první aprobace.

Tabulka č. 2 – Aprobace učitelů, kteří učí cizí jazyk v 1. třídě

Aprobace	Počet učitelů		%
Učitelství pro 1. stupeň	2		7
Učitelství pro 1. stupeň, spec. cizí jazyk	17		59
Učitelství pro 1. stupeň, jiná spec.	2		7
Učitelství pro 2. nebo 2. a 3. stupeň (CJ)	3 (+1)		10
Učitelství pro MŠ	1 (+1)		3
Jiná – knihovnictví a informační věda	1		
- vychovatelství	2	4 (+1)	14
- speciální pedagogika	1(+1)		

Více než polovina dotazovaných učitelů má vzdělání požadované pro výuku cizího jazyka v 1. třídě ZŠ, tedy učitelství 1. stupně se specializací cizí jazyk. Svědčí to o skutečném zájmu škol o kvalitní ranou výuku cizích jazyků, které budou učit profesionálové. Podle očekávání se v odpovědích objevily i jiné aprobace, nicméně odpovědi na další otázku jsou v tomto ohledu více než pozitivní. Většina všech učitelů se dále vzdělává ať už v metodických kurzech nebo se snaží o zlepšení svého jazykového vybavení v kurzech všeobecného jazyka.

C) Jaké jiné (příp. další) vzdělání máte pro výuku cizího jazyka?

Tabulka č. 3 – Další vzdělání učitelů pro výuku cizího jazyka

Další vzdělání (typ)		Počet učitelů	%
Další vzdělání	ano	24	83
	ne	5	17
Kurzy zaměřené na výuku CJ		18	62
Mezinárodní zkouška		13	45
Státní zkouška z CJ		1	3
Jiné - Wattsenglish		1	3

Protože některé odpovědi zahrnovaly více vybraných možností, je každá položka v tabulce počítána zvlášť (proto součet procent vychází více než 100%). Státní zkouška z cizího jazyka, která byla vykonána v rámci studia pedagogické fakulty není započítána v možnosti „c) státní zkouška z cizího jazyka“, protože je samozřejmou součástí studia. Z rozhovorů s učiteli (při předání dotazníků) vyplývá, že bez dalšího vzdělávání, ať už zdokonalování se v obecné znalosti jazyka či po metodické stránce, je výuka velmi obtížná a ne příliš kvalitní, často také sklouzne do nežádoucího stereotypu. Oficiální kurzy i samostudium jsou pro učitele nezbytné.

D) Jaký cizí jazyk vyučujete?

Tabulka č. 4 – cizí jazyk vyučovaný v 1. třídě ZŠ

Cizí jazyk	Počet učitelů	%
Anglický jazyk	29	100%

Anglický jazyk je evidentně nejrozšířenějším jazykem pravděpodobně také proto, že od 3. třídy je anglický jazyk nabízen jako první cizí jazyk (stanoveno v RVP ZV).

E) Jste třídní učitel nebo učitel „jazykář“?

Tabulka č. 5 – status učitele

Status učitele	Počet učitelů	%
Třídní učitel	13	45
„jazykář“	13	45
Třídní učitel i jazykář	2	7
Asistent učitele	1	3

Nutno podotknout, že tato otázka nebyla šťastně formulována a proto data vyplývající z odpovědí neposkytují příliš užitečnou informaci. Lepší zadání by pravděpodobně bylo: „Jaký vztah Vás pojí k 1. třídě, ve které jste cizí jazyk učili nebo učíte – třídní učitel / jazykář?“. Původní formulace se neptá na konkrétní 1. třídu, proto otázku každý učitel mohl pochopit jinak, přičemž požadované odpovědi jsou nyní nedohledatelné vzhledem k anonymitě dotazníků.

F) Učíte i na jiném než na 1. stupni ZŠ?

Tabulka č. 6 – zkušenost s výukou cizího jazyka na jiném než 1. stupni ZŠ

Zkušenost s výukou na jiném než na 1. stupni		Počet učitelů		%
Ano	MŠ	2	6 (+1)	21
	2. stupeň ZŠ	4(+1)		
	3. stupeň	0		
Ne		23		79

V případě, že učitelé uvedli více než jednu z možných odpovědí, je započítána do procentuelního vyčíslení pouze jedna možnost, další je pak uvedena v závorce.

Pouze minimum učitelů má zkušenost odlišnou od výuky na 1. stupni. Tento poznatek blízce koresponduje s výsledky dotazování o dosaženém vzdělání pro výuku cizích jazyků. Na základě těchto výsledků lze konstatovat, že učitelé jsou pro svou práci ve většině případů kvalifikováni a skutečně vyučují na stupni, pro který se při studiu připravovali.

1) V čem vidíte smysl výuky cizího jazyka v 1. třídě ZŠ?

V odpovědích učitelé uvedli tyto kategorie: *kladný vztah k učení se jazyku, nový jazykový prostor, dobrý výslovnostní vzor, využití dětské spontaneity a přirozenosti vyjadřování, vytvoření jazykových návyků, návaznost na výuku v MŠ.*

Většina učitelů uvedla jako hlavní smysl výuky v tomto věku budování kladného vztahu k učení se cizím jazykům. Z odpovědí vyplývá, že jako důležité se učitelům jeví představit žákům nový jazykový prostor, ve kterém se musí naučit pohybovat a přijmout jej. Zároveň chtějí poskytnout žákům kvalitní výslovnostní vzor (některé obtížné hlásky se v pozdějším věku obtížně trénují i proto, že se děti začnou stydět), protože jsou si vědomi schopnosti imitace dětí. Mezi méně časté odpovědi se řadí využití dětské spontaneity a minimálního strachu z vyjadřování se jiným než mateřským jazykem. Někteří učitelé zmínili také význam vytvoření určitých jazykových návyků a přirozených reakcí, které se v pozdějším věku obtížně získávají. Pouze jedna z učitelek upozornila na význam návaznosti na výuku z mateřské školy a nenutit děti opakovaně začínat s výukou cizího jazyka.

2) Jaké cíle pro výuku cizího jazyka v 1. třídě ZŠ upřednostňujete?

V odpovědích učitelé uvedli tyto kategorie: *zájem o jazyk, motivace hrou, rozvoj komunikace, základní slovní zásoba a fráze.*

Učitelé se téměř jednohlasně shodli na tom, že primárním cílem je pěstovat u dětí zájem o jazyk mimo jiné skrze motivaci hrou. Rozvoj komunikace (mluvení a poslech – ne psaná) a porozumění je klíčovým pro 1. ročník. Přibližně třetina učitelů uvedla jako jeden z upřednostňovaných cílů také osvojení si základní slovní zásoby a frází pro běžnou komunikaci. Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že 1. třída je jakýmsi „přípravným“ ročníkem, který má žáky vybavit základní komunikační dovedností pro usnadnění dalšího studia jazyka a poskytnutí dostatečného jazykového fondu pro možnost minimalizování českého jazyka v hodinách cizích jazyků.

Žádný z učitelů přímo nezmínil rozvoj psaní nebo čtení, ačkoliv odpovědi na otázky tohoto zaměření se různily.

3) Rozložte 100% mezi následující oblasti výuky cizího jazyka tak, jak je upřednostňujete ve Vaší výuce v 1. třídě ZŠ (označte případně i 0%).

Považuji za významné vypsát přesné odpovědi všech respondentů v následující tabulce, protože jakékoliv sečtení, určení průměru či zobecnění znehodnotí tato data. Je zajímavé vidět, které z dovedností ve své výuce učitelé považují za prioritní.

Tabulka č. 7 – procentuelní rozložení upřednostňovaných dovedností v 1. třídě ZŠ

učitelé	poslech	ústní projev	čtení	psaní
Učitel 1	80	18	0	2
Učitel 2	70	10	10	10
Učitel 3	60	40	0	0
Učitel 4	60	40	0	0
Učitel 5	60	40	0	0
Učitel 6	55	45	0	0
Učitel 7	55	40	5	0
Učitel 8	50	50	0	0
Učitel 9	50	50	0	0
Učitel 10	50	50	0	0
Učitel 11	50	45	5	0
Učitel 12	50	40	10	0
Učitel 13	50	35	5	10
Učitel 14	50	30	10	10
Učitel 15	48	48	2	2
Učitel 16	45	45	5	5
Učitel 17	40	60	0	0
Učitel 18	40	60	0	0
Učitel 19	40	50	0	10
Učitel 20	40	40	10	10
Učitel 21	40	40	10	10
Učitel 22	40	40	10	10
Učitel 23	40	40	10	10
Učitel 24	40	10	30	20
Učitel 25	30	60	10	0

Učitel 26	30	50	10	10
Učitel 27	30	40	20	10
Učitel 28	30	20	30	20
Učitel 29	25	25	25	25

Z tabulky vyplývá, že 11 (cca 38%) respondentů považuje za nejvýznamnější dovednost poslech, pouze 6 (21%) respondentů uvedlo jako nejvýznamnější ústní projev. Velmi překvapivý je poměr zastoupení jednotlivých dovedností ve výuce učitelů 1 a 2, kteří výrazně upřednostňují poslech, přičemž na ústní projev kladou minimální důraz. Protože u těchto dvou respondentů nebyl uveden kontakt, nebylo možné je kontaktovat pro další spolupráci. Bylo by beze sporu zajímavé vidět výuku, ve které mají žáci minimální prostor k verbální komunikaci, přičemž ani ostatní z dovedností nejsou příliš zastoupeny (vyjma poslechu).

10 (34%) respondentů považuje poslech a ústní projev za stejně důležitý, v hodnocení dalších dovedností se však již neshodli. 9 (31%) respondentů vůbec nevyužívá psaní a čtení ve své výuce, ostatní učitelé tyto dovednosti zapojují minimálně. Zajímavá jsou procentuelní zastoupení dovedností u učitelů 28 a 29, kteří jednotlivé dovednosti staví do téměř rovnocenných pozic a jsou výjimkou mezi učiteli, protože čtení a psaní přisuzují jako jediní 25-30% zastoupení ve výuce.

Tabulka jasně potvrzuje výše popsání cíle výuky cizích jazyků v 1. třídě učiteli, tedy důraz na komunikaci a porozumění. Psaní a čtení je všeobecně považováno za málo významné v tomto období.

4) Považujete za důležité rozvíjet čtení a psaní v cizím jazyce již v 1. třídě ZŠ? Proč ano/ne?

V odpovědích učitelé uvedli tyto kategorie: *ne - zbytečné a matoucí, neproveditelné, ano - rozvíjet úměrně věku, odlišnost psané a mluvené formy, od 2. pololetí, nedílná součást jazyka (rozvoj pomocí metody phonics).*

Tabulka č. 7 naznačuje spíše zápornou odpověď. Názory učitelů víceméně kopírují čísla z této tabulky. Téměř 45% učitelů považuje rozvoj těchto dvou dovedností za naprosto zbytečný a pro děti matoucí. Uvádí, že se oba jazykové systémy musí dětem jednoznačně plést. 2 učitelé označili tyto dovednosti jako v praxi neproveditelné, což vyvrací další větší názorová skupina (cca 30% respondentů), která odpovídá ano, tyto dovednosti rozvíjet lze a je to třeba, ale úměrně věku. Další z odpovědí zmiňují jako pro

děti významné uvědomění si, že psaná forma jazyka se velmi výrazně liší od mluvené. Pokud děti mají chuť číst nebo i psát, pak je dobré je podpořit, ale neměl by být na tyto dovednosti kladen větší důraz. Někteří učitelé od 2. pololetí 1. třídy zkouší s dětmi číst, někteří i psát, ale vše se odvíjí od nastavení jednotlivých skupin i dětí. 4 učitelky zmiňují, že využívají ve výuce metodu „phonics“ a snaží se rozvíjet čtení a psaní jako nedílnou součást jazyka spolu s ostatními dovednostmi. Navíc popisují, že touto metodou je učení se oběma jazykovým systémům zároveň přirozené (3 ze 4 učitelek učí v bilingvní třídě, ve které je však jen cca 3-5 dětí skutečně bilingvních).

5) Jaký typ metod práce při výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ používáte?

Tabulka č. 8 – využívané metody a jejich oblíbenost

Metoda	Počet učitelů		%	
	používají	nejvíce osvědčené	používají	nejvíce osvědčené
TPR	27	16	93	55
Písničky, básničky, říkadla	29	20	100	69
Hra	26	8	90	28
Loutka	21	10	72	34
Příběhy	22	10	76	34
Dramatizace	26	11	90	38
Praktická činnost	25	11	86	38
Jiné	5	-	17	-

Nejméně „oblíbenou“ metodou je loutka, přestože i tato možnost získala vysoký počet respondentů. Ostatní možnosti jsou více méně vyrovnané s vysokým procentem učitelů, kteří tyto metody využívají. Je pozitivní, že většina učitelů pracuje s těmito metodami, které jsou popsány v teoretické části. V poslední době se je pokouší zapojit do učebnic i autoři cizojazyčných učebnic, v jejichž metodikách se stále více objevuje zapojení loutky (především učebnice OUP) a více činností propojených s praktickou činností. Jako nejosvědčenější metody učitelé označili TPR, tedy propojení pohybu s cizojazyčným výrazem a písničky, básničky a říkanky, které jsou zdrojem slovní zásoby, vazeb a výslovnostních nástrah, jimž se děti učí zábavnou formou. Hra je překvapivě poslední v žebříčku úspěšnosti mezi učiteli. Možným vysvětlením je např.

to, že učitel určité aktivity nepovažuje za hru, přestože by tak mohly být klasifikovány. Někteří učitelé doplnili k položce hra, že ne ve všech skupinách lze zapojit hru jako běžný nástroj výuky vzhledem k temperamentu a často nepřiměřenému chování dětí.

Mezi činnostmi uvedenými jako „jiné“ se nejčastěji objevilo kreslení, soutěže, poslechové činnosti a rozhovory.

6) Pracujete s rituály (př. tradiční zahájení hodiny, narozeniny) a rutinními postupy (př. organizační záležitosti) při výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ? Pokud ano, stručně je popište.

V odpovědích učitelé uvedli tyto kategorie: *pozdrav na začátek hodiny, písnička, krátká úvodní konverzace, úvod s loutkou, kruh na úvod, narozeniny a svátky, opakování na začátku a na konci hodiny, čtení knihy, zpětná vazba.*

65% učitelů uvádí jako nejběžnější z rituálů tradiční pozdravení na začátku hodiny, z čehož polovina připojuje nějakou tradiční „třídní“ písničku na úvod hodiny. K pozdravu připojuje cca 28% učitelů kratičké konverzace v podobě jednoduchých otázek („How are you?“, „What's the weather like?“...). 14% učitelů zahajuje hodinu „navozením“ anglické atmosféry pomocí loutky, která rozumí pouze anglicky a pokud se objeví ve třídě, smí se hovořit pouze tímto jazykem. Pokračuje se „kruhem“ na úvod. Narozeninová přání nebo přání k svátku zapojuje též 25% dotazovaných učitelů, přičemž každý učitel popisuje rituál maličko jinak. Někteří zpívají tradiční „Happy Birthday“ píseň, jiní hrají hru dle výběru oslavence nebo se děti učí popřát oslavenci v cizím jazyce. 7% učitelů zařazuje do každé hodiny klasické opakování (na začátek i na konec). Pouze několik jednotlivých odpovědí zmínilo také čtení z knihy, zpětnou vazbu na konci hodiny.

7) Používáte k výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ učebnici? Pokud ano, jakou? Má učebnice nějaké přednosti? Má učebnice nějaké nedostatky? Co postrádáte?

V následující tabulce jsou seřazeny uvedené učebnice od nejvíce po nejméně používané.

Tabulka č. 9 – učebnice a četnost jejich používání

Název učebnice	Počet učitelů	% (zaokrouhlení)
Happy House 1 (OUP)	8	28%
Playway to English (CUP)	4	14%
Cookie and friends (OUP)	3	10%
Join Us (CUP)	3	10%
Angličtina pro nejmenší (SPN)	2	7%
Click New 1 (Fraus)	1	3%
Žádná učebnice	8	28%

Kromě analýzy odpovědí učitelů jsem se rozhodla zařadit také stručné charakteristiky vyjmenovaných učebnic, které poskytuje nakladatelství na webových stránkách. Jde o dokreslení představy, kterou částečně nastiňují odpovědi učitelů.

Jednoznačně nejoblíbenější učebnicí je *Happy House 1*. Jako hlavní pozitiva učebnice učitelé označili velké množství doplňků k učebnici (Resource pack, pracovní sešit) a také dobrou metodiku pro učitele. Někteří učitelé přiznali, že se jen minimálně odklánějí od plánů hodin v metodice, jiní naopak používají učebnici jako materiál, který vytváří pouze základní rámec pro jejich hodiny. Jako velkou přednost učitelé označili DVD a interaktivní CD a také to, že učebnice má samolepky pro děti (velmi motivující). Zároveň jsou spokojeni s množstvím obrázků a také s tím, že je možné na učebnici navázat dalším dílem. Jako velký nedostatek učebnice považují učitelé chybějící materiál (či metodické instrukce) pro rodiče, aby s dětmi mohli pracovat i doma, popř. když je dítě nemocné, aby s ním mohli dohnat zameškanou látku. Dvěma z osmi učitelů chybí více důrazu na fonetickou část jazyka, více básniček, jazykolamů atp. Pouze dva z učitelů knihu považují za ideální. Zbývá jen dodat, že výhodou je metodika pro učitele zpracovaná v češtině. Tato kniha cíleně rozvíjí především poslech a komunikaci pomocí příběhů. Pozitivní je také dostupnost extra materiálů ke stažení zdarma z internetových stránek OUP.

Druhou v pořadí je učebnice *Playway to English*. Tato učebnice je hodnocena velmi kladně pro zohlednění požadavků na zapojení vícečetné inteligence. Kniha má podle učitelů dostatek doplňkových materiálů (DVD, flashcards) a v knize jsou dobré příběhy, dostatek poslechových cvičení a říkanek. Polovina učitelů učebnici považuje za ideální. Jeden z učitelů uvedl jako negativní někdy až příliš složitý jazyk, nedůležitý pro

1. třídu ZŠ. Učitelé neuvedli, že k této učebnici lze zakoupit také maňáska Maxe a lze využít CD-ROM, který je součástí pracovního sešitu.

Další z řady oblíbených učebnic je *Cookie and friends*. K této učebnici učitelé mnoho komentářů neuvedli, všichni se však shodli na tom, že učebnice má výborné doplňkové materiály, kterých je dostatek a velmi usnadňují práci učitelů. Učitelé nebyli příliš konkrétní, proto považuji za důležité doplnit informace o této učebnici. Celou sadu pro výuku tvoří učebnice, metodická příručka pro učitele, CD, plakáty, obrázkové karty, maňásek, CD-ROM, DVD a nově také balíček „Angličtina na doma“, který obsahuje průvodce pro rodiče (velmi užitečné), pracovní sešit a multiROM s hrami, příběhy a písničkami z knihy. Kurz je založený na poslechu a mluvení, pohybových aktivitách, malování, atd.

Učebnice *Join Us* je učiteli vyzdvihována pro své zaměření na všechny typy inteligence a je díky tomu oblíbená i mezi dětmi. Jeden z učitelů postrádá více cvičení k jednotlivým okruhům, ale jinak jsou učitelé velmi spokojeni. Velkou výhodou je CD (DVD) s písničkami, které obsahuje jak nazpívané písně, tak pouze nahrané melodie – „karaoke“ verze s textem. Tato učebnice navíc poskytuje materiály pro tvorbu jazykového portfolia, obrázkové karty a DVD.

Je zajímavé porovnat učebnice nakladatelství OUP (Oxford University Press) a CUP (Cambridge University Press) z hlediska hodnocení učitelů. Obě učebnice od CUP, které učitelé uvedli, získaly jedno z pozitivních hodnocení za zaměření na více druhů inteligence. Podobné doplňkové materiály mají učebnice z obou nakladatelství, učebnice OUP (Happy House) v novém vydání obsahuje navíc také interaktivní CD, které si chválili učitelé mající možnost pracovat s interaktivní tabulí. Výhodou učebnic OUP je dostupnost dalších materiálů ke stažení zdarma z internetových stránek nakladatelství. Pro učebnice od CUP (pro 1. stupeň) se mi nepodařilo podobné materiály najít. V součtu hlasů udělených učiteli pro jednotlivé nakladatelství „vítězí“ OUP.

Angličtina pro nejmenší je méně používanou učebnicí, která je napsaná českou autorkou. Učitelé chválí dobře zvolená témata, poutavé obrázky a karty a kladně hodnotí i to, že učebnice nezapomíná na rodiče a poskytuje jim informace o tom, jak s dětmi pracovat. Méně kladné hodnocení obdrželo CD k učebnici, protože nahrávka pro každou lekci je nahrána pouze jako jedna stopa, pokud tedy učitel chce přehrát pouze určitou část k jednomu úkolu, musí přehrát celou nahrávku. Jeden z učitelů

kritizoval přílišnou jednotvárnost úkolů a také příliš velký důraz na projev učitele, což shledává velmi náročným.

Poslední z uvedených učebnic je *Start with Click New 1* od nakladatelství Fraus. Nejsem si jistá, zda učitel skutečně využívá učebnici, která je určená 3. třídě, v 1. ročníku, protože její náročnost je logicky pro prvňáky příliš vysoká. Jako přednost učitel uvedl přehlednost učebnice a její pestrost. Schází dodat, že k učebnici lze pořídit elektronickou sadu pro učitele, která je „šitá na míru“ interaktivním tabulím.

8) Jaké další materiály používáte při výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ?

V odpovědích učitelé uvedli tyto kategorie: *audio a video materiály, obrázkové karty, příběhy, hračky, pomůcky ve třídě, pracovní listy, plakáty, deskové hry, loutku, kopírovatelné materiály, sadu Jolly Phonics, knihy.*

Nejčastější odpovědi (asi 50% respondentů) se vztahovali k audio a video materiálům (CD, DVD, videa z internetu). Karty s obrázky a nejrůznější hrací karty jsou podle dotazovaných nejpoužívanější pomůckou při hodinách cizího jazyka. Mezi méně často využívané pomůcky patří knihy s příběhy, hračky a pomůcky ve třídě. Mnoho učitelů (66%) uvedlo, že si vytváří vlastní materiály v podobě pracovních listů, obrázků, plakátů a nosí do výuky různé předměty. Zároveň využívají materiály, které jsou k dispozici na internetu (některé webové stránky budou uvedeny na konci sborníku). Deskové hry a loutka se objevily pouze u tří učitelů. Kopírovatelné materiály z publikací CUP a OUP používá asi 28% učitelů. Pouze jeden učitel zmínil obrázkové slovníky a encyklopedie, což je pro mne překvapením – očekávala jsem, že alespoň 50% učitelů bude tyto považovat za jednu ze základních pomůcek.

14% učitelů (4) uvedlo, že pro výuku používají sadu materiálů k metodě *Jolly Phonics*. Tuto sadu nepovažují za klasickou učebnici, protože materiály se výrazně liší od běžných anglických učebnic (nejsou míněny pouze jako učebnice cizího jazyka) a dítě nemá svou vlastní knihu. Protože jsem tuto metodu znala pouze z doslechu a učitelé byli ochotní se mnou dále spolupracovat, této metodě a jejím materiálům bude věnována samostatná kapitola. 10% učitelů využívá také sady knížek *Oxford Reading Tree*.

9) Máte možnost pracovat s interaktivní tabulí?

Tabulka č. 10 – možnost práce s interaktivní tabulí

Možnost využití IT		Počet učitelů	%
Ano	pravidelně	8	28
	nepravidelně	16	55
Ne		5	17

Z tabulky i z poznámek učitelů k této otázce vyplývá, že interaktivní tabule je čím dál běžnějším vybavením základních škol, ale někteří učitelé uvádějí, že mají k dispozici jednu tabuli na celou školu a musí si proto tabuli rezervovat předem. Tito učitelé většinou využijí interaktivní tabuli jako zpestření výuky. Některé učitele, kteří mají zkušenosti s pravidelnou prací s interaktivní tabulí, se mi podařilo kontaktovat a hovořit s nimi o jejich zkušenostech.

10) Měl/a jste možnost seznámit se s metodou Content Language Integrated Learning (CLIL) = Obsahově a jazykově integrované učení?

Tabulka č. 11 – znalost metody CLIL a četnost jejího využití

Znalost metody CLIL		Počet učitelů	%
Ano	Používám ji	7	24
	Nepoužívám ji	7	24
Ne		15	52

Vzhledem k tomu, že každá škola měla obdržet publikaci „Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ“ může být s podivem, že téměř polovina dotázaných metodu CLIL nezná, resp. neměla možnost se s touto metodou seznámit. Je otázkou, jak s příručkou naložila škola, zda ji učitelům prezentovala a jakou pozornost jí věnovali učitelé. Využití této metody se většinou objevilo v odpovědích učitelů, kteří pracují např. v dvojязыčné třídě (podle jejich komentářů).

11) Vyberte jednu z následujících variant charakteristiky své výuky cizího jazyka v 1. třídě a doplňte ji.

a) Uzpůsobujete svůj způsob výuky cizího jazyka potřebám skupin, které učíte? Stručně charakterizujte jak.

V odpovědích učitelé uvedli tyto kategorie: *uzpůsobení tempa, schopnostem, chování, oblíbenosti činností, individuálním problémům.*

86% učitelů vybralo tuto možnost. Nejčastější odpovědí pak bylo uzpůsobení tempa výuky v závislosti na aktuální náladě a schopnostech dětí (56%). 12% učitelů uvedlo, že pokud je skupina živější a pokud se nechová v rámci pravidel, ubývá TPR a jiných pohybových aktivit, protože skupina je pak obtížně zvládnutelná. 8% učitelů uzpůsobuje program podle toho, jaké činnosti děti upřednostňují a zároveň vybírají typ činnosti, který je pro danou skupinu nejpřínosnější z jazykového hlediska. 20% učitelů se snaží pomoci dětem, které mají konkrétní problém vzniklý při výuce. Ostatním zadají práci a individuálně se věnují dětem, které pomoc potřebují (také děti s SPÚ, nejrozličnější „dys“ znevýhodnění). Dvě učitelky uvedly, že při hodinách, pokud se pracuje na čtení a psaní, jsou děti ve skupinách podle jazykové vyspělosti a program skupin uzpůsobují jak náročností, tak i množstvím úkolů. 1 učitelka připravuje aktivity dětem přímo „na míru“, protože je jejich třídní učitelka, dobře je zná a angličtinu zapojuje do více předmětů.

b) Máte způsob výuky, který je univerzální, nevyžaduje úpravy pro odlišné skupiny? Stručně jej charakterizujte.

Pouze 14% učitelů považuje svůj způsob výuky za univerzální a nemusí jej upravovat. Svůj styl popisují jako využívání metod, které jsou vyjmenovány v tabulce č. 8 (TPR, hry, zpěv...). Jeden z učitelů popisuje svůj styl jako následování metodiky pro učitele s tím, že se pouze výjimečně odchýlí od pokynů v metodice.

Shrnutí

Výsledky dotazníkového šetření odpovídají na výzkumnou otázku položenou v úvodu praktické části a mohou být interpretovány tak, že situace výuky cizích jazyků v českých školách je uspokojivá. Učitelé většinou mají potřebné vzdělání pro výuku a mají zájem se dále vzdělávat. Používají metody, které jsou vhodné pro prvňáky a zdá se, že mají dostatek kvalitních materiálů pro výuku a jejich výuka je více či méně kvalitní. Je však třeba si uvědomit, že existuje mnoho škol, kde výuka cizího jazyka není zavedená již od 1. třídy a nebylo možné získat respondenty z těchto škol. Výsledky by

se pravděpodobně výrazně odlišovaly, pokud by byly do výzkumu zařazeni všichni učitelé, kteří učí jazyk na 1. stupni ZŠ.

Přesto je však velmi pozitivní, že pokud škola realizuje výuku cizích jazyků od počátku školní docházky, je podle výsledků tohoto šetření výuka realizována na velmi dobré úrovni a pod vedením odborníků otevřených novým trendům a dalšímu vzdělávání.

2. 2. Vyhodnocení případové studie dobré praxe

Vyhodnocení dotazníků nepřineslo nijak výjimečné případy praxe výuky cizího jazyka v 1. třídě kromě dvou témat – metody *Jolly Phonics* a práce s interaktivní tabulí. Následující dvě podkapitoly jsou zaměřeny na bližší zkoumání problematiky výuky podle *Jolly Phonics* a na učitelskou zkušenost s využitím interaktivní tabule při výuce cizího jazyka.

2. 2. 1. Metoda *Jolly Phonics*

Jolly Phonics je program vytvořený za účelem systematického rozvoje čtení a psaní v anglickém jazyce. Je to metoda běžně využívaná v Anglii i jiných anglicky mluvících zemích. U nás není příliš rozšířenou metodou, přesto se však najdou školy, které ji využívají v 1. třídě při výuce anglického jazyka. Následující část popisuje základní principy metody *Jolly Phonics* podle metodické příručky *The Phonics Handbook* (1998), jejíž autorkou je Sue Lloyd.

Principy *Jolly Phonics*

Anglický jazyk má 26 písmen v abecedě, nicméně hlásek je daleko více (40+). Děti se učí především hlásky, názvy písmen se pomocí abecedy učí až později, když už hlásky znají. Metoda předpokládá, že se děti každý den naučí jednu hlásku, takže v průběhu cca 8-9 týdnů by měly zvládnout všechny hlásky. Toto je poměrně nereálné číslo pro české školy, uvědomíme-li si rozsah výuky cizího jazyka na českých základních školách. Konkrétním zkušenostem českých učitelů s touto metodou je věnována část výzkumu.

Učení touto metodou je rozděleno na pět dovedností (částí), jejichž trénink více méně probíhá zároveň:

- učení se jednotlivým hláskám (learning the letter sounds), učení se tvarům písmen (learning letter formation), spojování hlásek v slovo – pro čtení (blending – for reading), identifikace hlásek ve slovech – pro psaní (identifying the sounds in words), obtížná slova – nepravidelná (tricky words – irregular words).

Následující část se bude věnovat jednotlivým dovednostem podrobněji a bude je dokládat materiály *Jolly Phonics* pro lepší představu o tom, jak metoda funguje.

Učení se jednotlivým hláskám je nejzákladnější součástí této metody. Všechna slova jsou utvořena z hlásek. Tato metoda učí 42 hlásek, ačkoliv je pouze 26 písmen abecedy, která reprezentují tyto hlásky. Seznam všech hlásek lze najít v příloze č. 3 i spolu s pohybem pro tyto hlásky. Hlásky nejsou vyučovány v abecedním pořadí. Jsou systematicky rozděleny do sedmi skupin, podle kterých se postupně hlásky vyučují. První skupina je tvořena hláskami, ze kterých je možné vytvořit více třípísmenných slov spíše než z kterékoliv jiné šestice hlásek. Hlásky **b** a **d** jsou záměrně zařazeny do různých skupin, protože se často svou podobností dětem pletou. Od čtvrté skupiny se objevují hlásky, které jsou zapsány dvěma písmeny, lze je nazývat spřežkami. Protože **oo** a **th** mohou být vysloveny dvěma různými způsoby (např. book x moon; that x three), jsou i v tabulce zapsány dvakrát.

1. s, a, t, i, p, n	pozn. oo – krátké o
2. c k, e, h, r, m, d	oo – dlouhé O
3. g, o, u, l, f, b	th - znělé
4. ai, j, oa, ie, ee, or	th - neznělé
5. z, w, ng, v, oo, oo	
6. y, x, ch, sh, th, th	
7. qu, ou, oi, ue, er, ar	(zdroj www.jollylearning.co.uk)

Zpočátku se děti učí pouze jedné variantě zápisu hlásky, později se pak učí i ostatní alternativy. Př. na začátku se učí alternativa hlásky „ai“ jako např. ve slově „rain“. Teprve poté, co děti zvládnou tuto variantu, jsou přidány další dvě alternativy zápisu hlásky „ay“ („day“) a „a-e“ („came“).

Velmi důležité je, aby se děti učily hlásky tak, jak znějí ve slově, ne jejich názvy z abecedy. Př. písmeno „a“ by mělo vyslovováno jako např. ve slově „ant“ a ne jako „ai“ jako ve slově „aim“ (je to jiná hláska). Podobně, písmeno „n“ by mělo být vysloveno jako „nn“ (jako ve slově „net“), ne „en“. Výrazně to pomůže při spojování hlásek v slovo.

Metoda je postavena na multisensoriálním učení jako efektivní a zábavné formě učení se novým věcem. Zapojení těla, očí, uší i řeči umožňuje snazší zapamatování hlásky a písmene. Každá hláska se učí pomocí jednoduchého příběhu, který je v metodice navržen, pomocí jednoduchého úkonu (pohybu) a v neposlední řadě je využíván pracovní list pro každou hlásku. Pracovní list obsahuje obrázek k vybarvení, popis i obrázek pohybu pro danou hlásku, slova obsahující konkrétní hlásku a linku k procvičení psaní písmene odpovídajícího dané hlásce. Ukázka je zařazena v příloze č. 3a.

Pro tuto část je vyvinuto množství dalších materiálů, např. plakáty s písmeny, jednotlivé karty se skupinou hlásek nebo s jednotlivými hláskami. Stejně tak jsou k dispozici pracovní sešity a listy, tzv. *Finger Phonics Books* a *Finger Phonics Big Books* (větší než A3 rozměr) s barevnými obrázky, slovy, tvary písmen, příběhem..., a další. Děti si také vytvářejí vlastní *Sound Book* (knihu hlásek). V podstatě je to sešit, kam si děti vlepují hlásky, které se již ve škole učily. Nosí je i domů, aby jim s učením mohli pomoci i rodiče.

Není nutné popisovat, jakým způsobem se děti učí psát tvarům písmen, protože jde především o správný úchop tužky a formování písmen. Protože se písmo používané v Anglii a u nás odlišuje, v rozhovorech s učiteli, kteří podle *Jolly Phonics* učí, bude zajímavé to, jak učitelé pracují s odlišným typem písma a podle jaké metody se děti učí psát v češtině.

Spojování hlásek v slovo, tzv. „blending“, je proces vyslovení jednotlivých hlásek a jejich spojení do slova. Např. „d-o-g“ vytvoří slovo „dog“. Pro metodu *Jolly Phonics* je důležité, aby se tento postup děti co nejdříve naučily. Zpočátku učitel hláskuje a děti se pokouší vyslovit správné slovo (syntéza). Některým dětem toto může trvat déle. Hlásky musí být vysloveny rychle za sebou, aby slovo bylo dobře slyšitelné. Také je užitečné vyslovit první hlásku hlasitěji než ostatní. (srov. Wildová, 2002, s. 20-21)

Některé hlásky (spřežky) jsou tvořeny dvěma písmeny (př. „sh“) a je důležité je vyslovit jako jednu hlásku, ne jako „s-h“. Slovo jako „rain“ by tedy mělo být

hláskováno jako „r-ai-n“ atp. Rozlišení mezi spřežkou (digraph – př. sh) a spojením dvou hlásek (blend – př. st) je poměrně důležité, protože u spřežky je slyšet pouze jedna hláska (š), zatímco v druhém případě je slyšitelné jak „s“ tak „t“ zvlášť. Některá slova budou příliš obtížná a děti si je časem zapamatují automaticky. Jedná se o slova nepravidelná (př. said, was, one), která jsou v *Jolly Phonics* nazývána *tricky words* (= obtížná, záludná slova).

Postupem času se hláskování odehrává „v hlavě“ a děti vysloví pouze cílené slovo. Zpočátku je to velmi těžké. Dětem může pomoci, když učitel předvede pohyb pro určitou hlásku, děti jej napodobí a tímto způsobem si v hlavě uvědomí, jaké slovo má učitel na mysli. Pokročilejší cvičení spočívá v tom, že učitel na tabuli napíše několik písmen (třeba z jedné skupiny) a ukazuje na písmena v určitém pořadí. Nejde již o klasické hláskování, dítě si musí hlásky představit v hlavě a vyslovit slovo. Tato cvičení jsou již základem čtení.

Identifikace hlásek ve slovech neboli analýza slov na hlásky je klíčová pro psaní slov. Nejprve je třeba naučit se odlišit první hlásku, poté poslední a nakonec uprostřed slova, což je nejobtížnější. Vhodná jsou třípísmenná slova (př. cat, hot). Dětem pomáhá, vytuká-li učitel počet hlásek ve slově, protože např. spřežky jsou pro analýzu obtížné (př. „fish“ má čtyři písmena, ale pouze tři hlásky „f-i-sh“). Rytmická cvičení, básničky a písničky (také ze sady *Jolly Songs*) pomohou rozvoji sluchové analýzy slov. Další užitečné hry jsou:

- *Přidej hlásku* – učitel: „Jaké slovo dostanu, když přidám „p“ na začátek slova „ink“? (odpověď: pink); další příklady: m-ice, b-us
- *Odeber hlásku* - učitel: „Jaké slovo dostanu, když odeberu hlásku „s“ od slova „stop“? (odpověď: top); další příklady: b-lock, t-win
- *The Chopping game* (odebírání písmen) – učitel vysloví slovo (př. „splash“) a děti slovo vysloví bez první hlásky, tedy „plash“. Poté učitel odebere další „první“ hlásku a vznikne slovo „lash“ a tímto způsobem se pokračuje, až zbude jen poslední hláska. Př. „splash...plash...lash...ash...sh“.

Pro psaní je důležitý diktát. Nejprve učitel diktuje hlásky (může je doprovázet pohybem) a později i jednoduchá slova. V českém prostředí je malá šance, že by děti zvládly psát nezávisle tak, jak je to popsáno v příručce pro učitele, tj. písemné vyjádření toho, co chci říct v cizím jazyce.

Obtížná (nepravidelná) slova jsou nedílnou součástí metody, ale v našich podmínkách se jim děti učí více až ve 2. třídě. Jde především o nácvik psaní a čtení

obtížných slov. Po zvládnutí čtvrté skupiny hlásek jsou tato slova zařazována. Neznamená to, že by celé slovo bylo nepravděpodobné, často se jedná jen o jeho část.

V metodice je popsáno několik způsobů, jak trénovat obtížná slova. Prvním z nich je „Podívej se, zakryj, napiš a zkontroluj“. Dítě se pokusí identifikovat (spolu s učitelem) obtížnou část slova, pak jej napíše ve vzduchu a hlásky vysloví. Slovo zakryje a pokusí se je zapsat. Znovu se pak ujistí, zda je slovo správně napsané.

Další ze způsobů nácviku jsou již poměrně náročné na to, aby je zvládl český prvňák. Vyžadují i dobrou jazykovou znalost, jsou tedy víceméně hlavně pro rodilé mluvčí. Proto zde nejsou zmíněny.

Materiály *Jolly Phonics*

Jolly Phonics má mnoho vlastních pracovních materiálů pro děti, proto jim část příloh (č. 3) bude věnována. Všechny materiály uvedené v příloze *Jolly Phonics* jsou kopírovatelné materiály z knihy *The Phonics Handbook (1998)* a kromě velikosti nejsou nijak upravené. Tyto pracovní listy a karty lze po drobných úpravách využít i pro běžnou výuku cizího jazyka, která není závislá na metodě *Jolly Phonics*. Z toho důvodu jsou některé z materiálů zpracovány do druhé části sborníku.

Pracovní list (hláska) = *Sound sheet* (viz. příloha č. 3a) je důležitou pomůckou pro učení se jednotlivým hláskám. K pracovnímu listu je vždy uvedena i stručná metodika spolu s krátkou verzí příběhu, který je záměrně psán suše a stručně, aby jej učitel musel převyprávět vlastními slovy, zajímavěji a se zapojením dětí. Již v příběhu se objevuje „úkon“ (pohyb), který děti vykonají a přitom vydávají určitou hlásku v rámci trénování správné výslovnosti. Poté obrázek vybarví a pod metodickým vedením učitele nejprve nacvičují a následně se do řádku učí psát písmeno či písmena, která hlásku tvoří.

Karty s písmeny (šest karet na formátu A4) jsou skvělou pomůckou pro jakýkoliv typ her směřujících k plynulému rozpoznávání a vyslovení hlásky (viz. příloha č. 3b). Některé karty by bylo možné otočit vzhůru nohama a vypadaly by podobně jako jiné písmeno. Proto taková písmena leží na lince, která je na kartě tence znázorněná. Protože některé hlásky mají více psaných alternativ, pro tyto alternativy jsou další sady karet, které se využívají až poté, co děti zvládnou první psanou variantu hlásky.

Hlásková kniha či sešit (*Sound Book*) je materiálem, který si vytváří děti samy. Od učitele dostanou kartičky, které si do sešitu vlepují. Pro tyto účely jsou vytvořeny

menší karty s písmeny pro jednotlivé hlásky (12 karet na formát A4, viz. příloha č. 3c). Metodika popisuje několik aktivit pro další práci s těmito kartami. Doporučuje se, aby děti se svými rodiči doma s hláskovými kartami hrály pexeso. Později mohou být hlásky uspořádány v slova a dítě je může číst. Stejně tak může dítě skládat slova samo, na základě instrukce rodiče či kamaráda.

Krabička se slovy (*Word box*, viz. příloha č. 3d) je další z řady pomůcek. Protože se děti učí slova od třípísmených k těm nejsložitějším a zároveň se učí hlásky v určitých skupinách, metodika nabízí listy se skupinami slov na adekvátní úrovni pro určitou fázi učení. Tím má učitel velmi usnadněnou práci, protože vymýšlet slova pro každou fázi by bylo časově náročné. Slova pro danou fázi pouze nastříhá a vytvoří krabičky s čísly pro jednodušší orientaci. Děti si pak najdou krabičku, kterou potřebují a mohou trénovat čtení slov samostatně, ve dvojicích nebo i doma s rodiči. Tato pomůcka je jakýmsi mostem mezi rozpoznáním jednotlivých hlásek, hláskováním slov a čtením knih.

Spojování provázkem (*String joining*) je dalším z dobrých nápadů nejen pro výuku cizího jazyka (viz. příloha č. 3e). Jsou dvě možnosti práce s tímto materiálem. Je možné rozkopírovat pracovní list pro každé dítě a nechat je spojit slova s obrázky namalováním linky. Pravděpodobně zábavnější formou pro děti bude pomůcka, kterou učitel snadno vytvoří sám. Kopii pracovního listu podleprá kartonem a ideálně svrchu přelepí folií (pro větší odolnost) a ke slovu naváže provázek či tkaničku. Na místo malého kolečka vedle obrázku pak vyřízne díрку a úkolem dětí je provléct provázek ke správnému obrázku.

Karty pro spojování obrázku, písmena a slova (viz. příloha č. 3f) mohou být využívány jak pro učení se jednotlivým hláskám (spojování hláska-obrázek, hra pexeso a další), tak i pro čtení jednotlivých slov a hraní her. Podobné aktivity jsou popsány i v akčním výzkumu.

Listy pro nalepování vět (*Sentence sticking*, viz. příloha č. 3g) jsou popisovány jako velmi oblíbené, protože děti mají rády vystřihování a lepení. Děti vybarví obrázky, vystřihnou karty a jednotlivé lístečky s větami a nalepí je ke správnému obrázku. Autorka upozorňuje na to, že při práci vznikne velký nepořádek, ale také spousta zábavy.

Obrázky s nápovědou (viz. příloha č. 3h) jsou oblíbené mezi dětmi, které mají rády básničky a rýmy. Tento typ pracovních listů rozvíjí cit pro fonetickou podobnost

slov potřebnou k rozpoznání rýmu. Úkolem dětí je doplnit chybějící písmena do slov, slova přečíst a nakreslit odpovídající obrázek do malého prostoru kolem slova.

Deskové hry pro čtení slov (viz příloha č. 3i) jsou velmi dobrým způsobem procvičování čtení. K dispozici je více her s různou náročností slov pro čtení. Autorka doporučuje použít kostku s čísly 1-3, vyšší čísla přelepit a přepsat. Pokud hráč zastaví na poli, ve kterém je slovo, musí ho přečíst. Pokud se mu to povede, postoupí o jedno pole vpřed, pokud se mu to nepodaří správně, o jedno pole se vrátí.

Chybějící hlásky je další činnost, pro kterou metodika poskytuje pracovní listy pro různou úroveň pokročilosti dětí (viz. příloha č. 3j). Prvním krokem je poslech slova a jeho analýza na hlásky a jejich zapsání. Pokud je tato činnost příliš náročná, může učitel některé hlásky do listu před rozkopírováním doplnit, aby byla tato fáze učení pozvolnější. Druhý pracovní list je sestaven na stejném principu, jen je zahrnuto i čtení, aby bylo procvičováno více dovedností zároveň.

Alternativy psaní hlásek jsou v metodice rozpracovány do pracovních listů, karet s další možnou podobou hlásek a do tria karet pro spojování hlásky, obrázku a slova. Děti se snáz učí tyto alternativy číst, psaní je obtížnější. Proto metodika navrhuje zařadit čtení alternativ dříve a rozšířit tak oblasti slov, které jsou děti schopné číst. Psaní bude běh na delší trať a bude třeba slova s psanou alternativou hlásek procvičovat delší dobu. V příloze (viz. příloha č. 3k) je ukázka pracovního listu, ostatní karty se neliší od již zobrazených listů.

2. 2. 1. 1. Rozhovory s učiteli

Čtyři dotazovaní učitelé mají zkušenost práce s metodou *Jolly Phonics*, proto jsem na základě předchozího studia materiálů k metodě *Jolly Phonics* připravila následující otázky k polostrukturovanému rozhovoru s těmito učiteli. Zvolila jsem metodu rozhovoru proto, abych mohla přímo reagovat na učitelovy odpovědi doplňujícími otázkami a získat co nejpřesnější informace o zkušenostech s touto metodou.

Seznam předem připravených otázek pro polostrukturovaný rozhovor:

- 1) Kdy (v jaké fázi školního roku) s metodou Jolly Phonic začínáte?

- 2) Jolly Phonics využívá jiného typu písma, než se objevuje v českých písankách. Učí se děti v češtině používat klasické české psací písmo? Kombinujete oba typy písma dohromady?
- 3) Jakou metodu pro výuku čtení a psaní v češtině používáte?
- 4) Jak moc se zaměřujete na část „letter formation“?
- 5) Máte pracovní sešity (Phonics workbooks)?
- 6) Využíváte pracovní listy (Sound sheets)?
- 7) Vytváří si děti vlastní Sound books?
- 8) V jaké etapě učíte děti anglickou abecedu (názvy písmen)?
- 9) V jakém tempu se děti učí nové hlásky?
- 10) Jak se děti učí mluvenému projevu? Slova v „Jolly Phonics“ jsou často obtížná a vytržená z kontextu. Jak toto řešíte?
- 11) Učíte navíc podle nějakých vlastních tématických okruhů?
- 12) Máte jiné materiály, které k výuce používáte (a nejsou od Jolly Phonics)?
- 13) Odlišuje se nějak Váš přístup od metodiky Jolly Phonics? V čem?
- 14) Jsou Vaše děti schopné učit se psát a číst česky i anglicky zároveň a úspěšně a přitom se naučit základní fráze a slovní zásobu v AJ? Pokud ne, proč?
- 15) Na jaké úrovni čtení a psaní budou děti na konci roku (podle Vašeho názoru)?
 čtení: čtení jednoduchých (bez spřežek) slov, čtení složitějších (s spřežkami a „blendy“) slov, čtení a porozumění jednoduchým větám, čtení a porozumění krátkému příběhu
 psaní: psaní kopírováním bez schopnosti porozumění, samostatné psaní jednoduchých slov, samostatné psaní složitějších slov, samostatné psaní jednoduchých vět, samostatné volné psaní
- 16) Budou děti na konci 1. třídy dostatečně vybavené k jednoduchému sebevyjádření?
- 17) Zbyde čas i na „tricky words“? Budou na ně děti mít úrovni znalosti jazyka?
- 18) Baví děti učit se psát a číst v AJ? Nejsou otrávené, popletené?
- 19) Objevily se ve Vaší skupině za dobu Vaší pedagogické praxe děti, kterým metoda nevyhovuje? (Pracujete s nimi odlišně?)
- 20) Jak vnímáte metodu Jolly Phonics Vy? bez výhrad / dobrá, ale musím ji upravit -JAK? / je to tak akorát náročné / je to moc náročné / učím to nerada, je to zbytečné

21) Podporuje Vás při práci s touto metodou vedení školy? Máte možnost se v tomto směru dále vzdělávat?

Protože učitelé podle mého očekávání dali přednost rozhovoru bez nahrávání (necítili se dobře), připravila jsem si záznamový arch s možnými odpověďmi, pokud bylo možné odpovědi předvídat. Vyplněný arch je zařazen v příloze č. 4.

Údaje získané rozhovory s učiteli využívajícími metodu *Jolly Phonics*

Rozhovory byly realizovány se třemi učitelkami (učitelka 1-3) ze stejné školy, přičemž všechny mají zkušenost s výukou v bilingvní třídě, kterou navštěvují průměrně čtyři skutečně bilingvní děti. Čtvrtá učitelka (učitelka 4) pracuje na jiné škole jako třídní učitelka v 1. třídě, ve které učí také anglický jazyk. Odpovědi učitelek 1-3 se do jisté míry podobaly a protože tyto učitelky mají zcela jinou výchozí situaci pro práci s touto metodou a zároveň jinou časovou dotaci pro výuku jazyka než učitelka 4, rozhodla jsem se shrnout výsledky rozhovorů z bilingvních tříd a porovnat je se zkušenostmi učitelky 4.

Výsledky rozhovorů s učitelkami 1-3

Všechny učitelky začínaly pracovat s touto metodou na počátku školního roku, tedy v září. *Jolly Phonics* využívá jiného typu písma než je v českých písmenkách, a tak se děti učí používat obě písma (české i anglické) zároveň. Výhodou pro metodu je, že všechny učitelky učí prvňáky číst a psát genetickou metodou. Pouze učitelka 1 zmínila také analyticko-syntetickou metodu pro výuku v českém jazyce jako alternativu v případě, kdy se objevilo dítě, kterému genetická metoda vůbec neseděla a dítě mělo problémy se čtením. Výhodou je, že děti podle genetické metody několik prvních měsíců nepoužívaly české psací písmo a proto na ně nebyl vytvářen tlak učit se obě písma zároveň. V druhém pololetí pak děti s českým psacím písmem problémy neměly a velmi rychle si je osvojily. Učitelky připouští, že ne každé dítě píše vždy úhledně. Učitelka 1 se zaměřovala na fázi „letter formation“ podle svých slov pravděpodobně více, než ostatní učitelky. Obavy z toho, že by děti pletly dohromady oba systémy psaní a čtení učitelky vyvrací s tím, že je jasně vymezen prostor pro „anglické“ a „české“ psaní a čtení. Anglická výuka je vždy zahájena příchodem plyšového zvířete, jehož přítomnost ve třídě znamená pouze anglickou konverzaci mezi žáky a učitelem i mezi žáky samotnými. Neobjevuje se žádný problém a děti pravidlo plně respektují.

Pro výuku jsou využívány materiály ze sady „*Starter Kit*“ (viz. internetové stránky *Jolly Phonics*) a další materiály vytvořené učiteli. V žádném z případů se pro výuku psaní nevyužíval pracovní sešit „*Phonics Workbook*“ od *Jolly Phonics*, ale všechny učitelky částečně využívaly pracovní sešit *Writing 1 (2002)*. Pracovní listy *Sound sheets* jsou využívány přesně podle metodiky. Učitelka 1 po dokončení výuky všech hlásek nechala dětem pracovní listy svázat tak, že byla vytvořena mini-kniha hlásek a děti si ji vzaly domů. Učitelky 2 i 3 shodně vytváří *Sound Book*, ne však podle instrukcí metodiky. Děti mají velký sešit A4, do kterého lepí *Sound sheet* a hlásku, ke které se pracovní list vztahuje. Vytváří tak knihu hlásek, do které se mohou kdykoliv podívat a díky obrázku si připomenout pohyb pro danou hlásku.

Anglickou abecedu se ve všech případech děti učily již v říjnu, především pomocí písni a básniček, které často děti znaly již ze školky. Od počátku se však učí rozlišovat název písmene a hlásku („letter name“ a „letter sound“). Přesto však hláskování slov pomocí názvů písmen nebylo zpočátku využíváno, přistoupilo se k němu až později. Představení nové hlásky se odehrává dvakrát za týden proto, že výuka v bilingvních třídách podle programu *Začít spolu* má specifický plán a „klasické“ hodiny anglického jazyka se odehrávají pouze dvakrát za týden. Učitelka 1 připouští, že však obtížnější hlásky musela s dětmi docvičit ještě na počátku druhé třídy, podobně jako u psaní méně frekventovaných písmen v českém jazyce.

Mluvený projev u dětí v těchto třídách není problémem, protože je rozvíjen nejen v klasických hodinách anglického jazyka, ale také ve „workshopech“, které propojují několik předmětů dohromady. Děti se tak často učí tutéž látku ve dvou jazycích zároveň (př. lidské tělo). Protože *Jolly Phonics* obsahuje často slova obsahově obtížná pro děti v 1. třídě, všechny učitelky kladou velký důraz na vizuální učení (obrázky, řeč těla) a snaží se vizuálně ztvárnit i slova abstraktnější, pokud je to alespoň zčásti možné.

Bilingvní třídy pracují podle tematických plánů, které jsou vytvořené napříč předměty, proto i v anglickém jazyce dodržují témata a to, co se učí česky, zároveň poznávají i prostřednictvím anglického jazyka. Materiály pro výuku cizího jazyka učitelé čerpají z nejrůznějších internetových stránek, jako nejúspěšnější uvádí stránky *Enchanted Learning* (<http://www.enchantedlearning.com/>) s tím, že k materiálům z těchto stránek si musí zaplatit přístup (podle slov učitelky 1 se to jednoznačně vyplatí). Mezi další materiály učitelka 1 zařadila nejrůznější pracovní sešity, které jsou běžně využívány k výuce čtení a psaní ve Velké Británii, kde je také pořídila.

Všechny učitelky se shodly, že jejich přístup se výrazně neodlišuje od základní metodiky, protože je pro ně metoda nová a netroufají si příliš se odklonit od ověřeného postupu, který autoři *Jolly Phonics* popisují.

Děti nemají problém s učením se psát a číst ve dvou jazykových systémech. Učitelky zdůraznily, že je nezbytné jazyky důsledně oddělovat (především při výuce čtení a psaní) a v žádném případě je neporovnávat. Jazyky se pak stávají rovnocenným komunikačním prostředkem a přestože se děti v jednom z nich učí teprve komunikovat, v psaní a čtení jsou na tom v obou jazycích podobně a proto je vnímají jako rovnocenné.

Úroveň čtení a psaní v cizím jazyce na konci školního roku je velmi dobrá. Děti jsou schopné přečíst s porozuměním krátký příběh, protože již od počátku je čtení knih podporováno. Děti si velmi brzy začínají domů nosit zjednodušené knihy z edice *Oxford Reading Tree*, které respektují povahu metody phonics a postupného učení se hláskám. Knihy jsou rozděleny do úrovní (např. „More first words“, „First sentences“ a „First stories“). Psaní není na takové úrovni jako čtení. Děti jsou obvykle schopné samostatně napsat jednoduchá slova a teprve od druhé třídy se více rozvíjí dovednost „spelling“.

Na konci školního roku jsou děti schopné samostatného vyjádření v cizím jazyce a nemají potíže s ostychem z mluvení. Dobře porozumí učitelovým instrukcím (samozřejmě jednoduchým) a jsou schopni běžné každodenní komunikace. Tzv. *tricky words* na děti čekají spíše ve 2. ročníku.

Děti berou anglický jazyk jako jakýkoliv jiný předmět a stejně jako se mezi dětmi najde jedinec, který má raději zpěv než matematiku, najde se i takový jedinec, který upřednostní matematiku před angličtinou. Přesto se učitelky shodují, že děti se učí psaní a čtení v obou jazycích rády a vnímají je jako nástroj pro další obohacování.

Učitelky shodně odpovídají na otázku týkající se dětí, kterým metoda nevyhovuje s tím, že se s podobným případem nesetkaly. Pokud má některé dítě problémy, obvykle se problémy projeví i v českém jazyce a nesouvisí přímo s cizojazyčnou výukou. Učitelky 1 a 2 se shodují, že jim metoda vyhovuje a nemají k ní výhrady. Učitelka 3 považuje *Jolly Phonics* za dobrou metodu, ale zároveň dodává, že pro ni znamená mnoho práce a přípravy, protože ne všechna slova v metodě jsou ideálně zvolená pro děti, pro něž není angličtina mateřským jazykem.

Vedení školy se snaží poskytnout učitelům maximální podporu při práci s touto metodou jak materiálně, tak metodicky. Učitelé mají možnost se dále vzdělávat, ale kurzy nesouvisí přímo s metodou *Jolly Phonics*.

Výsledky rozhovoru s učitelkou 4

Tato učitelka učí na běžné základní škole. Metodu *Jolly Phonics* začala využívat v lednu a učí podle ní poprvé. Ve svých jazykových hodinách věnuje *Jolly Phonics* krátký časový úsek, nepoužívá žádné učebnice a pracuje podle vlastních tematických okruhů. Podobně jako ostatní učitelky i ona s dětmi pracuje na obou typech písma, českém i anglickém. Protože anglický typ písma se běžně využívá ve světě, považuje její učitelka za významný. Pro výuku čtení a psaní v českém jazyce kombinuje obě metody genetickou i analyticko-syntetickou.

Děti nepracují s *Phonics workbooks*, ale používají *Sound sheets*. Učitelka se také chystá zavést *Sound books*, protože postupem času zjistila, že jsou důležitou součástí pro výuku čtení a psaní v anglickém jazyce.

Anglickou abecedu, tedy názvy písmen, se děti podobně jako při výuce ostatních učitelek učí pomocí písniček, dovednost „spelling“ však zatím není rozvíjena. Nová hláska je prezentována každou hodinu a děti fixují čtení i psaní hlásek pomocí pohybu tak, jak je popsáno v metodice.

Učitelka využívá k výuce řadu materiálů z internetu a vytváří si materiály pro interaktivní tabuli, na které staví své hodiny. Učitelka přiznává, že vzhledem k malé časové dotaci pro výuku cizího jazyka není možné realizovat *Jolly Phonics* v plném rozsahu. Pro výuku využívá základní rámec a přizpůsobuje jej tempu dětí. Jako problém vidí to, že 45 minut výuky vcelku je pro děti příliš dlouhá doba a bylo by jednodušší, kdyby mohla jazyk zapojit v krátkých intervalech častěji během dne. To však není možné, protože do hodiny angličtiny přichází skupina dětí vytvořená ze dvou různých tříd.

Výuka je více zaměřená na čtení, psaní se zatím odehrává spíše v diktování jednotlivých hlásek doprovázených pohybem a děti je zapisují písmeny. Učitelka předpokládá, že vzhledem k aktuálnímu tempu dětí by úroveň čtení mohla dosáhnout schopnosti přečíst složitá slova, možná i čtení a porozumění jednoduchým větám. Úroveň psaní lze obtížně odhadnout, předpokládá se však schopnost samostatně zapsat jednoduché slovo. Obtížná slova (*tricky words*) jednoznačně v 1. třídě představena nebudou, protože ani znalostí jazyka ani z časových důvodů na ně třída nedosáhne.

Děti jsou z metody nadšené a neobjevují se žádné, jimž by metoda činila nějaké problémy. Učitelka metodu považuje za velmi dobrou, ale musí z ní vybírat to nejlepší a upravit ji tak, aby bylo možné ji realizovat ve velmi omezené časové dotaci.

Vedení školy o metodě příliš mnoho neví, přesto však podpořilo její zavedení. Další možnosti vzdělávání učitelů jsou v tomto ohledu spíše omezené.

Shrnutí zkušeností učitelek s *Jolly Phonics*

Největším rozdílem v práci učitelek je pravděpodobně fakt, že učitelky 1-3 začínaly práci s metodou již v září, tedy o čtyři měsíce dříve než učitelka 4. Mají tedy větší šanci na lepší zvládnutí čtení i psaní v cizím jazyce vzhledem k času, který s dětmi stráví. Navíc prostředí bilingvní třídy umožňuje učitelům zapojovat anglický jazyk častěji a především v náročnější podobě. Děti v bilingvní třídě logicky dosahují výrazně lepších výsledků v cizím jazyce a proto je pro ně metoda *Jolly Phonics* přístupnější (i vzhledem k obtížnosti slovní zásoby, která je využívána). Učitelky mají k dispozici víceméně stejné materiály, přesto vzhledem k zaměření obou škol mají jednoznačně větší podporu u vedení učitelky 1-3. Jednoznačnou výhodou učitelky 1 a 4 je možnost práce s interaktivní tabulí každou hodinu, protože právě materiály (videa, písničky) z internetu a možnost vytváření interaktivních programů pro děti, které se neučí podle žádné učebnice, do jisté míry ulehčuje učiteli práci. Je však zřejmé, že příprava hodin s interaktivní tabulí zabere také spoustu času.

Bilingvní třídy lze považovat za velký nadstandard oproti nabídkám škol s rozšířenou výukou cizích jazyků. Je přirozené, že tyto děti s učí číst a psát v obou jazycích zároveň. Příklad učitelky 4 je pravděpodobně ojedinělým na scéně českého školství, protože velká část učitelů považuje psaní a čtení v cizím jazyce zavedené již od 1. třídy za naprosto zbytečné. Tato učitelka však dokazuje, že je to možné (především u čtení) a zcela jistě velmi motivující pro děti samotné. Fakt, že si děti samy přečtou některá slova nebo dokonce kratičkový příběh je jednoznačně povzbudí pro další práci. Je veliký rozdíl mezi tím, zda čte příběh učitel nebo jiný dospělý nebo zda si dítě dokáže přečíst příběh samo.

2. 2. 1. 2. Pozorování výuky

Pozorování výuky proběhlo ve třídě u učitelky 2. Ve třídě bylo 14 dětí, z toho 4 děti pochází z bilingvní rodiny.

Výuka byla zahájena svoláním všech dětí do kruhu a vyvoláním žirafy, která symbolizuje komunikaci pouze v angličtině od chvíle, kdy se objeví až do doby, kdy

zmizí. Výuka včetně instrukcí byla po celou dobu vedená v angličtině a v případě, že děti chtěly něco říct, automaticky se vyjadřovaly anglicky (s chybami, ale bez ostychu).

Učitelka zahájila výuku zpěvem *Jolly Songs*, přičemž každá píseň byla zaměřena na jednu hlásku. Písničky pouštěla z CD a spolu s dětmi je zpívala a děti je doprovázely pohybem k jednotlivým hláskám. Po přezpívání asi 10 krátkých písniček se děti posadily do kruhu na koberec. Učitelka použila karty s písmeny pro jednotlivé hlásky ze sady *Starter Kit* a postupně je s dětmi opakovala. Děti na základě karet vyslovily hlásku spolu s pohybovým doprovodem. Neobjevily se žádné obtíže, děti pracovaly nadšeně. Každou zopakovanou kartu pak učitelka položila doprostřed kruhu. Poté znovu pouštěla písničky, děti je zpívaly a jakmile poznaly, o které hláске zpívají, měli hlásku najít mezi kartami a kartu zvednout. Této hře dominovalo několik dětí, jiné děti po několika neúspěšných pokusech své snažení vzdaly.

Po tomto úvodním opakování byly děti rozděleny do trojic a po třídě (i na chodbě) byly rozmístěny karty pro činnost *String joining* (viz popis materiálů *Jolly Phonics*). Každá skupina měla vlastní provázky a snažila se spojit všechna slova s obrázky v pracovním listu. Poté, co zazněl zvonek, se skupina se svými provázky přemístila k jinému pracovnímu listu. Byl kladen důraz na samostatnost skupiny, zezadu pracovního listu bylo barevně vyznačeno správné řešení pro samostatnou kontrolu. Přesto učitelka monitorovala práci dětí a pomáhala, kde bylo třeba. V každé skupince bylo alespoň jedno dítě, o kterém učitelka ví, že je čtenářsky zdatnější než ostatní, aby dokázalo práci zahájit, případně pomoci spolužákům. Po vystřídání se alespoň u tří pracovních listů se skupiny opět sešly v kruhu na koberci a učitelka se ptala, zda si někdo zapamatoval nějaká slova z pracovních listů. Šlo především o zpětnou vazbu pro učitele, kdo skutečně slova četl a porozuměl jim. Většina dětí si vybavila 1-3 slova.

Po této činnosti nastal čas pro představení nové hlásky. Učitelka pracovala s velkou knihou *Finger Phonics Big Book*, kde je vyobrazena napsaná hláska s příběhem a obrázky. Učitelka se ptala, zda někdo ví, co je to „weight lifting^{ng}“. Jedna dívka (skutečně bilingvní) vysvětlila anglicky, co to znamená. Poté učitelka předvedla pohyb a spolu s dětmi jej nacvičila a naučila je správně vyslovit nosové „ng“. Na otázku, zda děti znají nějaká slova s touto hláskou, byly děti schopné vymyslet slova „strong, ring, string, bring“, přičemž všem slovům bez problémů rozuměly. Následovala práce se *Sound sheet*. Děti vybarvily obrázek, pokusily se zapsat kombinaci „ng“ a vše lepily do velkého sešitu „ng“. V průběhu této práce děti běžně komunikovaly

s učitelkou anglicky, dokázaly požádat o lepidlo, o nůžky a další pomůcky, které pro práci potřebovaly.

Celý výukový blok trval cca 40 minut. Učitelka měla dobře promyšlenou strukturu tohoto bloku, protože samostatná práce byla v závěru jedinou možnou činností, na kterou se děti byly schopné soustředit. Bylo vidět, že se děti v lavicích zklidnily a každý mohl pracovat svým tempem. Pokud někdo *Sound sheet* nedokončil, mohl si jej vzít domů a dodělat jej samostatně.

V průběhu hodiny se nestalo, že by některé z dětí zásadně vyrušovalo, případně by mělo vážnější problémy. Chyby se objevovaly při opakování hlásek (písničky a hledání příslušných karet), nicméně pokud dítě chybovalo, většinou se samo dokázalo opravit právě na základě doprovodného pohybu.

Pro příklad uvádím text písně pro hlásku „d“ na melodii známé písně „This Old Man“:

„See me play on my drum.

Playing drum is lots of fun,

with a /d/-/d/-/d/-/d/-/d/-/d/-/d/-/d/.

See me play upon my drum!“ (Fyke, Sinclair, 2005, s. 7)

Shrnutí

Výuku čtyř učitelek, se kterými byly vedeny rozhovory, lze považovat za důkaz vyvracející předsudky a názory učitelů, kteří tvrdí, že čtení a psaní v cizím jazyce v 1. třídě nelze vyučovat a že se dětem oba jazykové systémy budou plést dohromady. Je vhodné znovu připomenout odpověď učitelek, že při výuce nelze oba jazykové systémy slučovat. Je třeba je striktně oddělovat a v žádném případě systémy nelze porovnávat. Pak nedochází k popletení obou jazykových systémů a děti se jim mohou úspěšně učit. Není nutné děti čtení a psaní v cizím jazyce v 1. třídě učit, ale je dobré si alespoň připustit, že to je možné a počítat s tím, že některé děti budou vyžadovat i čtení a psaní na základě své přirozené zvědavosti již v 1. třídě.

2. 2. 2. Práce s interaktivní tabulí při výuce cizího jazyka

Interaktivní tabule se stává čím dál běžnější pomůckou ve výuce na základních školách. Rozhodla jsem se do praktické části zařadit rozhovory s učiteli, kteří používají interaktivní tabuli při výuce anglického jazyka, protože někteří z učitelů uvedli, že na práci s interaktivní tabulí staví celé hodiny angličtiny. Práce s interaktivní tabulí není zařazena jako kapitola do teoretické části, protože původní plán nepočítal se zkoumáním této tematiky.

2. 2. 2. 1. Rozhovory s učiteli

Některé z učitelek byly ochotné formou rozhovoru sdílet zkušenosti s výukou, při které využívají interaktivní tabuli. Vybrala jsem pro rozhovor tři učitelky a připravila jsem pro ně několik otázek. Metodou polostrukturovaného rozhovoru se mi podařilo zjistit, jaké zkušenosti učitelky s interaktivní tabulí mají.

Otázky pro rozhovor s učiteli o zkušenostech s využitím interaktivní tabule při výuce:

1. Pro jaké typy činností používáte interaktivní tabuli? př. hry, písničky, videa, spojování, vybarvování, jiné:
2. Jak děti na interaktivní tabuli reagují? Baví je to?
3. Jsou všechny děti zapojené při práci s IT?
4. Ulehčuje vám IT přípravy na hodiny? ano-ne V čem?
5. Jak dlouho Vám trvá (odhadem) vytvořit jednoduchou aktivitu pro IT?
6. Používáte pro výuku nějaké aktivity, o kterých si myslíte, že nejsou úplně běžné (běžné typu „Simon says“ atp.) a byly by zajímavé pro ostatní učitele? Jaké, můžete je popsat?
7. Jaké www stránky jsou Vaše oblíbené (ze kterých hodně čerpáte)?

Údaje získané rozhovory s učiteli

Dotazované učitelky mají různé výchozí pozice pro výuku cizího jazyka. Učitelka 1 je v situaci výše popsané bilingvní třídy. Učitelka 2 učí na škole, která zavedla výuku cizího jazyka jako povinnou součást výuky a pro svou výuku učitelka nevyužívá žádnou učebnici. Poslední z učitelek (učitelka 3) vyučuje cizí jazyk ve škole,

kteřá nabízí angličtinu jako nepovinný předmět v 1. třídě. Pro svou výuku využívá učebnici „Happy House 1“, ale kopii knihy má pouze učitelka a materiály dětem zprostředkovává právě díky interaktivní tabuli.

Všechny učitelky se shodují v tom, že interaktivní tabule jim umožňuje zapojit do výuky více audio a video nahrávek, např. z internetu (často se nahrávky nedají uložit a musí být přehrány pouze na internetu) a zprostředkovat tak dětem kvalitní výslovnostní vzor a častý kontakt s rodilým mluvčím. Interaktivní tabuli využívají i pro množství výukových programů, které škola může zakoupit, a zároveň vytváří vlastní interaktivní materiály pro výuku.

Učitelka 1 z velké části využívá hlavně materiály, které lze stáhnout přímo z internetu a zároveň má výhodu, že je zdatná v práci s počítačem, proto jednoduchou aktivitu pro děti (spojování, řazení obrázků...) připraví do 10 minut. Podle jejích slov děti nadšeně pracují s interaktivní tabulí a jsou zapojeny všechny. Pro práci mají zadaná pravidla tak, aby všichni dávali pozor. Po vysvětlení úkolu si děti řídí práci s tabulí samy, střídají se na základě daných pravidel a samy dohlíží na to, aby pravidla byla dodržována. Učitelka dětem ponechává volnost při práci u tabule a vyžaduje, aby se základní ovládání nástrojů tabule děti naučily samy (jak přepnout barvu tužky, tužku na kurzor, atd.).

Učitelka 2 si také mnoho materiálů připravuje sama, ale podle svých slov je to pro ni velmi časově náročné a proto maximálně využívá online hry z internetu, stejně tak audio a video nahrávky. Využívá k výuce také výukové programy s jednoduchými interaktivními cvičeními (např. „The Alphabeth Express“ a další).

Učitelka 3 považuje interaktivní tabuli za klíčovou v tom, že lze zapojit učebnici skutečně zábavou formou a přestože děti s učebnicí pracují, nemusí přitom „sedět nad knihami“. Materiály učebnice převádí do elektronické podoby pomocí scanneru (nemusí je dětem kopírovat a děti nemusí učebnice kupovat) a pak je s dětmi využívá interaktivněji než při práci s knihami v lavicích. Zároveň je schopná lépe dohlédnout na to, aby pracovaly všechny děti. Učitelka využívá interaktivní tabuli k mnoha soutěžím, přičemž u tabule je jedno dítě, ale celá skupina jej podporuje, fandí mu a zároveň přemýšlí nad řešením úkolu. Učitelka přiznává, že jí trvá minimálně 30-60 minut připravit jednoduchou aktivitu, protože není tolik zdatná v práci s programem tabule. Nicméně ji využívá, protože podle jejích slov jsou děti nesmírně motivované a technika je fascinuje.

Jako osvědčené uvedly učitelky tyto internetové stránky:

- <http://www.britishcouncil.org/kids.htm>
- <http://www.enchantedlearning.com/Home.html>
- <http://www.english-4kids.com/>
- <http://kindersay.com/>
- <http://www.supersimplesongs.com/videodemos.html>
- <http://www.multimedia-english.com/contenidos/listado/kids-lessons>

Tyto internetové stránky jsou jenom zlomkem, který učitelky zmínily. Stránky mají uložené v počítači a využívají je různě podle tématu, na kterém zrovna pracují.

Jako nespornou výhodu interaktivní tabule učitelky uvádějí, že v případě, kdy nemají příliš mnoho času na přípravu hodiny, se interaktivní tabule stává velkým pomocníkem. Pokud chtějí procvičit konkrétní dovednost či slovní zásobu, téměř vždy lze najít na internetových stránkách materiál, který lze využít přímo bez úprav.

Shrnutí

Je zřejmé, že interaktivní tabule je pro výuku jazyka velkým přínosem. Ne každá škola má ve svém pedagogickém sboru kvalifikovaného učitele z řad rodilých mluvčích. V tomto případě je interaktivní tabule velkým pomocníkem, protože je možné právě na internetu najít mnoho videí a nahrávek, které není možné uložit do počítače a je užitečné, pokud je učitel může promítnout na plátno tabule. Navíc existuje řada výukových programů, které lze využít jako krátkou aktivitu v průběhu hodiny bez nutnosti přesunu celé skupiny do počítačové učebny. Argumenty, že obrazovka počítače nebo televize je v podstatě totéž, nejsou na místě. Interaktivní tabule má nespornou výhodu možnosti práce dětí ve skupině a díky tomu lze rozvíjet několik z řad kompetencí. Přitom postačí jeden počítač s tabulí k tomu, aby se všichni měli možnost zapojit a společně se učit novým věcem a opakovat ty staré. Nezbývá než si přát, aby se podařilo vybavit jazykové učebny a běžné třídy interaktivní tabulí a samozřejmě doufat, že se s nimi učitelé naučí pracovat.

2. 3. Akční výzkum

Má vlastní potřeba akčního výzkumu vznikla v loňském roce v době, kdy jsem druhým rokem učila děti v 1. třídě v rámci odpolední výuky angličtiny v jazykové škole. Četnost výuky byla dvakrát týdně po dobu 60 minut. Protože děti byly bystré a nadšené pro učení, velmi záhy je přestalo bavit vybarvování, kroužkování odpovědí, číslování a jiné činnosti, které se odehrávaly s tužkou v ruce a přesto nebyly zaměřené na psaní. Výuka byla samozřejmě zaměřena na rozvoj poslechu a ústního projevu, ale děti se postupně začaly dožadovat i čtení a psaní, protože už většinu písmen v krátkém čase znaly. Přestože učebnice respektovala to, že děti se teprve číst a psát učí, slova či kratičké věty se v učebnici objevovaly. Děti požadovaly vysvětlení, proč jsou určitá slova vyslovována jinak, než se píší. Přirozeně se začaly o čtení a později i o psaní zajímat. Rozhodla jsem se proto zařazovat do hodin aktivity, které by dětem umožnily práci s vizuální podobou slova, manipulaci s písmeny a možnost fixovat si psanou podobu jazyka.

Pro výuku jsem využívala (a využívám dodnes) učebnici *Incredible English 1* (2006), jejíž autorkami jsou S. Philips, M. Morgan a M. Slattery. Výhodou knihy je to, že první čtyři lekce víceméně nepracují s psaním a není nutné čtení. Přesto však poskytuje možnost psát dětem, které jsou v této dovednosti zdatnější. Ke každé lekci lze využít materiály, které nabízí „Resource pack“. Obsahuje karty se slovní zásobou jak v obrázkové, tak i v psané podobě. Zároveň poskytuje učiteli možnost kopírovat dětem materiál, který obsahuje obrázky a tištěná slova na kartičkách (viz. příloha č. 5a). Jejich velikost je rozměrově blízká pexesu, je tedy snadné je využít pro velké množství her a aktivit.

Prvním krokem bylo samostudium literatury s cílem zmapovat názory odborníků na problém čtení a psaní v cizím jazyce, přestože děti nepíší ani nečtou v mateřštině. Názory se velmi odlišovaly. Prvním rozhodnutím, které jsem přijala na základě studia literatury, bylo neučit děti zpočátku anglickou abecedu tak, jak se běžně učí, tj. A, B, C, D.../ej, bi:, si:, di:/, tedy názvy písmen. Důvod je jednoduchý. Prvňáci neumí abecedu v češtině a nová zvuková podoba písmen by se jim mohla plést a mít negativní vliv na výuku českého jazyka. Navíc v anglických slovech se výslovnost jednotlivých písmen liší v závislosti na skupině písmen, ve které se písmeno objeví, př. apple /'æpl/ x arm /a:m/.

Na základě předchozího problému jsem se rozhodla nepoužívat hláskování (s použitím názvů písmen) jednotlivých slov nejen proto, že děti neumí anglickou abecedu. Hlavním důvodem byla snaha o to, aby dítě správně vyslovilo slovo, které vidí jako celek a rozpozná jej mezi ostatními slovy. Hláskování by jej mohlo mást a dítě by si mohlo chybně zapamatovat jinou zvukovou podobu slova. Př. písmeno „A“ vyslovujeme /ej/ a tak by dítě mohlo mít tendenci vyslovit např. slovo „apple“ jako /ejpl/.

Psanou formu slov jsme trénovali manipulací s písmeny podobně jako při výuce čtení a psaní v češtině. Děti na základě vzoru skládaly písmena do slov. Později pak k obrázkům přiřazovaly počáteční písmeno již bez vzoru, třídily slova podle počtu písmen v nich, podle počátečního písmene, podle toho, zda slovo určité písmeno obsahuje, atd.

V následující části popíši činnosti, které jsem s dětmi vyzkoušela. Aktivitu lze posuzovat z mnoha hledisek. Úspěšnost aktivity se odvíjí především od toho, zda je v možnostech dětí aktivitu zvládnout a splnit zadaný úkol. To ovšem neznamená, že úspěšná aktivita musí být jednoduchá a že ji děti zvládnou rychle. Některé obtížnější aktivity byly pro děti velmi motivující a děti samy hledaly cestu, jak aktivitu zvládnout. V úzkém vztahu s úspěšností je také oblíbenost aktivity u dětí. Děti svým aktivním zapojením v činnostech a pozitivním postojem k práci dokazují, že stereotypní opakování několika typů aktivit v tomto věku vůbec nevadí a samy se dožadují jejich opakování. To může být považováno za jednoznačné měřítko oblíbenosti. O to více si lze cenit zájmu dětí, pokud je aktivita náročná a ne vždy se jim podaří zcela uspět.

Popis aktivit je zařazen ve Sborníku nápadů a v přílohách je k nahlédnutí jejich původní verze, i verze upravená na základě toho, co dětem činilo problémy (pokud byly úpravy třeba).

2. 3. 1. Představení a reflexe jednotlivých aktivit

Karty se slovy a obrázky pro psaní a čtení byly základním materiálem. V příloze č. 5a jsou ukázkové sety kartiček pro děti a karet se slovy (ve větším formátu) pro učitele. Karty s obrázky velikosti A5 obsahují stejné obrázky jako kartičky pro děti, jen v barevném provedení.

Nelze očekávat vzhledem k reálným schopnostem dětí, že by byl aktivitám připisován vyšší cíl než čtení a psaní jednotlivých slov z různých oblastí slovní zásoby.

Všechny níže popisované aktivity se tedy zaměřují na fáze prezentace a procvičování slovní zásoby z hlediska čtení a psaní.

Match the pictures with the wordcards (= Spoj obrázek se slovem)

Název napovídá, že aktivita je manipulačního charakteru. Tato aktivita byla využívána pravidelně cca od konce třetího měsíce výuky, tedy od konce listopadu.

- Děti ji přijaly velmi pozitivně, protože měly možnost manipulovat se slovy. Bylo vidět, že zpočátku pracovaly hlavně s počátečním písmenem slova a s vizuální odlišností délky slov. Na základě těchto dvou prvků dokázaly vybrat správné slovo a přiřadit je k obrázku. Děti rády pracovaly jak společně, tak individuálně s malými kartičkami.
- Tento typ činnosti jsme změnili i ve hru (domino, kvarteto, pexeso). Bylo potřeba dětem pomoci a nahlížet do jejich karet, protože se občas stalo, že děti v domněnku, že kartičku nemají, ji neodevzdaly a hra tím ztratila na napínavosti, protože děti to vnímaly jako podvod. Stačí mít dvě podobně dlouhá slova začínající stejným písmenem a problém je na světě (hlavně zpočátku).

What's missing? (= Co chybí?)

Tato hra je běžná nejen ve výuce cizích jazyků. Odlišností od běžných verzí aktivity je, že jsem postupně místo obrázků slovíček, která děti dobře zvládaly, začala zařazovat psanou formu slov - ne najednou, ale postupně. Výhodou je, že slovní zásoba, kterou děti dobře zvládaly, byla postupně převáděna na psanou podobu, zatímco slovíčka náročnější, méně běžná, byla stále trénována hlavně skrze poslech a mluvení.

- Děti neměly s touto činností vážné problémy a bavilo je účastnit se. Důležité pro děti bylo, aby se i ony mohly střídat v odebírání karet a vyzkoušet si tak roli učitele.

First letter (= První písmeno)

Oblíbenou činností dětí bylo hledat písmena na lepicím papíru po třídě a přiřazovat je k obrázkům. Podobně byla po třídě rozmístěna písmena a děti měly obrázky třídit do kategorií podle počátečního písmene (donést je ke správnému písmenu).

- Pro děti bylo zpočátku obtížné pracovat se slovy „juice“ a „yoghurt“ (začínali jsme se slovní zásobou 3. lekce – jídlo) z toho důvodu, že počáteční písmeno

slova psaného v angličtině a v češtině se liší, přestože tato slova mají v obou jazycích téměř totožnou výslovnost, ale jiné písmeno na počátku. Toto byly jediné výraznější problémy, ale velmi brzo jsme je překonali a děti se slova brzy naučily. Pro tento problém by byla jistě přínosná právě výše popsaná metoda *Jolly Phonics*, protože se jedná o různé hlásky a tato metoda jim vyučuje velmi systematicky.

Make the word (= Vytvoř slovo)

Jedna z nejoblíbenějších činností u dětí byla zaměřená na manipulaci s písmeny. Skládat slova do vzorových tabulek byla pro děti jednoduchá. Zvolila jsem velká písmena, protože ta děti ovládaly bezpečně.

- Pokud však dítě obdrží tabulku pro více slov (na jednom papíře), je třeba je upozornit, které slovo má skládat. Často se stávalo, že děti vybraly jedno písmeno, to doplnily do všech slov, přešly k dalšímu písmenu a tímto stylem vyskládaly všechna slova. Problémem v tu chvíli je, že dítě skládá písmena do slov náhodně a není zaměřeno na jedno konkrétní slovo a jeho podobu. Postupně jsem zavedla pravidlo, že dítě smí skládat pouze jedno slovo, poté se je pokusí vedle přepsat a teprve potom smí pokračovat dál.
- Dalším problémem byla velikost písmen a kvalita papíru, ze kterých byla písmena vyrobena. Využila jsem rozměr cca 1,5x1,5cm na základě tabulek, které jsem vytvořila v počítači. Písmena však byla velmi malá a navíc na obyčejném papíru. Dětem se s nimi špatně manipulovalo, písmena padala na zem (odfouknutá) a velmi rychle došlo k jejich zničení. Proto jsem začala písmena tisknout na barevné čtvrtky ve formátu 3x3cm. To se velmi osvědčilo a tuto formu využívám stále.
- Z této činnosti lze udělat soutěž, protože má šanci vyhrát každý bez ohledu na to, zda si slovíčko pamatuje či ne (má vzor).

Druhou variantou této činnosti bylo tvoření slov bez vzoru, na základě instrukce.

Děti mohly využívat učebnici, aby si našly psanou podobu určitého slova a pak jej z písmen složily. Posledním stupněm byla již obtížná verze, kdy děti dostaly konkrétní písmena ke složení jednoho slova a musely přijít na to, které slovo mají složit.

- Zde bylo pro děti obtížné úkol splnit, pokud byla činnost zařazena na začátek hodiny. Po důkladném zopakování slovíček již problém neměly.

- U obou náročnějších verzí se objevovaly drobné chyby ve spellingu, proto u poslední varianty bylo zavedeno pravidlo, že po složení slova děti ověří jeho správnost podle učebnice či karet se slovy, které byly u učitele a také jsem děti na začátku upozornila na počet písmen ve slově, což jim pomohlo předejít chybě (př. vynechání písmene atp.).

Secret word (= Tajné slovo) Postupné odkrývání textových karet

Tuto činnost děti měly ve velké oblibě. Vytvořila jsem si malé okénko v papíru tak, aby skrz něj bylo vidět pouze jedno písmeno. Později jsem zavedla posuvné okénko pro postupné odkrývání více písmen.

- Při zavedení této aktivity jsem si nejprve neuvědomila, že je potřeba procvičit cílenou slovní zásobu ústně a připomenout dětem vizuální podobu slov. Po zopakování slovní zásoby s obrázky a kartami se slovy se již děti dobře zapojovaly, přestože tato činnost byla poměrně náročná. Bylo potřeba postupovat od prvního písmene, teprve později bylo možné ukazovat písmena i od konce či zprostřed slova. Zvlášť u malého okénka pro jedno písmeno bylo pro děti náročné pospojovat všechna písmena v slovo, protože děti viděly sice všechna písmena, ale po jednom (ne najednou). Vždy bylo třeba upozornit děti, do které kategorie slovní zásoby slovo patří.
- Samy děti vymyslely, že každé ukázané písmeno zapsaly nejprve na papír, a pak z písmen tvořily slovo. Pokud na něj nemohly přijít, poradila jsem jim první, někdy i poslední písmeno slova, nebo se děti podívaly do učebnice a podle zapsaných písmen dokázaly slovo dotvořit.
- Z problémů vyplývá, že tato činnost je velmi náročná a tedy vhodnější pro velmi zdatné či pokročilé prvňáky na konci školního roku, případně aktivitu zařadit až ve 2. ročníku (hlavně v původní podobě).

Další náročnější činnosti byly realizovány na základě pracovních listů a postupně i na základě pracovního sešitu k učebnici. Přibývala cvičení zaměřená na čtení i psaní. Protože jsem měla pocit, že děti potřebují více různorodých aktivit, pokusila jsem se vždy vytvořit pracovní list s činností, která se v pracovním sešitě neobjevovala. Tyto pracovní listy jsou k nahlédnutí v příloze č. 5b.

Jednoduché pracovní listy zaměřené na psaní slov

Tyto pracovní listy (viz. příloha č.5b) se staly běžnou součástí hodiny nebo domácího úkolu. Děti zpočátku potřebovaly předlohu a slova jen kopírovaly.

- Později samy navrhly, že by si slova nejprve chtěly složit z písmen a pak je přepsat, protože opis je příliš jednoduchý. Proto jsem jim vždy na počátku řekla, která písmena budou pro slova potřebovat a děti si je daly na oddělené hromádky – každé slovo na jednu. Poté, co slova složily, je dopisovaly do pracovního listu. Toto je forma podpory, která není přímočará a děti u ní musí přemýšlet. „Zlepšovák“ dětí se velmi osvědčil.

Třídění slov do skupin

Pro opakování slovní zásoby z různých lekcí jsem vytvořila jednoduchý pracovní list, který obsahoval obvykle tři kategorie slov. Pracovní list je vytvořen pro různou úroveň myšlení i pro různou jazykovou úroveň (viz. příloha č. 5c).

- V příloze je k vidění původní verze pracovního listu, kterou jsem se snažila udělat atraktivní vzhledem. Písmo, které bylo zvoleno, však bylo velmi nečitelné pro prvňáky a bylo nutné ho změnit. S novou verzí již děti problém neměly.

2. 3. 2. Závěrečný komentář k akčnímu výzkumu

Velmi záleží na skupině, kterou učitel vyučuje. V prvním roce výuky prvňáků jsem měla skupinu osmi dětí, jejichž výuka pro mne byla velmi náročná. Neměla jsem zkušenosti a také děti nebyly příliš aktivní. Možná proto, že jsem je nedokázala dostatečně zapojit. Navíc jsem měla problém s učebnicí *Primary Colours 1*, která pracovala se čtením a psaním, což bylo v této skupině téměř nerealizovatelné. Děti měly i v druhém pololetí (a to i ke konci) problémy s psaním, proto jsem psaní a čtení zapojovala minimálně.

Druhý rok byl velkou změnou. Děti ve skupině bylo méně a především byly velmi rychlé a někdy až příliš aktivní a nadšené. Práce s nimi byla úplně jiná, náročná, ale přinášející uspokojení z výsledků. Děti se neustále dožadovaly nějaké nové činnosti a proto mi velmi brzo došla inspirace. Protože bylo vidět, že tato skupina dětí uměla velmi rychle psát v češtině a navíc se děti začaly dožadovat psaní a čtení i v angličtině, rozhodla jsem se obě dovednosti postupně zapojovat. Tyto dovednosti mi umožnily

zapojit do výuky daleko širší škálu aktivit a v neposlední řadě se i plánování hodin stalo snazším. Příprava aktivit se čtením a psaním byla náročná, ale odměnou byly nadšené a velmi motivované děti. Vědomí, že zvládnou napsat slovo v cizím jazyce, bylo pro děti velkým povzbuzením. Málokdy se stalo, že by děti zapomněly domácí úkol a nepřípomněly by na začátku hodiny jeho zkontrolování a hodnocení.

V letošním roce jsem neměla takové štěstí na stejnorodost skupin, které jsem vyučovala. Jedna začátečnická skupina byla složená z „pokročilých“ prvňáků a druháků začátečnicků. Ovšem druháci uměli z jazykového hlediska od počátku víc než prvňáci a navíc uměli psát. Vedení školy mi kromě takto namíchané skupiny přidělilo druhý díl oblíbené knihy *Incredible English*, ale během prvních hodin bylo jasné, že tato kniha není vhodná. Prvňáci nezvládali úkoly zaměřené na psaní a i na druháky byl jazyk knihy příliš náročný. Ovšem nebylo již možné skupiny měnit. Proto jsme se s učitelem, který se mnou skupinu sdílel, dohodli, že nejprve zkusíme sjednotit znalosti dětí, což nám zabralo celý půlrok. Příprava na výuku byla velmi náročná nejen z toho důvodu, že jsme neměli žádnou učebnici. Velmi záhy se ukázalo, že až na jednu dívku byli všichni prvňáci velmi pomalí a měli problémy i s češtinou (dvě dívky měly rodiče cizince). Druháci naopak vyžadovali rychlejší tempo a chtěli psát. Pokud jsme zařadili psaní a čtení, prvňáci byli ztraceni. Naučit prvňáky anglickou abecedu byl nadlidský výkon a nemělo to smysl. Pletly se jim české a anglické hlásky a bylo vidět, že tím trpí děti i my učitelé, protože nikdo nebyl spokojený s výsledky práce.

Druhá letošní skupina pracuje s prvním dílem *Incredible English* a je složená především z chlapců druháků a jedné dívky v 1. třídě. Velmi jsem se této práce bála, ale protože všechny děti s jazykem začínaly, rychle jsme se s dětmi sžili a způsob práce nám vyhovuje. Protože chlapci jsou samostatní, mohu jim zadávat činnosti zaměřené na psaní a čtení individuálně či ve dvojicích a naplno se věnovat prvňačce, která je velmi tichá, ale je vidět, že ji baví učit se cizí jazyk a má radost z každého úspěchu. I ona zvládá téměř bez problémů činnosti, které byly úspěšné s loňskou skupinou prvňáků. Ovšem bez mé výrazné pomoci by ve skupině prvňáků, kterou popisuji jako loňskou, sama obstála s obtížemi.

Tímto popisem jsem chtěla upozornit na fakt, že je nesmírně důležité poznat skupinu dětí a její adaptaci na prostředí cizího jazyka a dobře zvážit, kdy a jak čtení a psaní zapojit. Je zřejmé, že to lze, hlavně v druhém pololetí, ale je potřeba citlivě uvážit možnosti dětí i to, jakým způsobem a do jaké míry je sám učitel schopen pomoci s případnými problémy.

Jak vyplývá z dotazníkového šetření, někteří učitelé psaní a čtení v cizím jazyce v 1. třídě zavrhnou, jiní je zapojují jen pozvolna a někteří se na obě činnosti začínají více soustředit až v druhém pololetí. Zdá se, že také pro učitele je snazší tyto činnosti nezapojoovat, protože je logické a lze předpokládat, že tyto činnosti budou od učitele vyžadovat intenzivnější a individualizovanější přístup k výuce. Věřím však, že popis zkušeností učitelů a Sborník nápadů pomohou dalším učitelům najít odvahu k postupnému zapojení čtení a psaní do výuky cizího jazyka již od 1. třídy (v rámci možností skupiny dětí).

2. 4. „Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky“

Téměř každá publikace volí jiné uspořádání aktivit podle různých klíčů, např. podle typu činnosti, cíle atp. Mým původním záměrem bylo aktivity dělit podle metod, které jsou popsány v teoretické části. Ani toto dělení však není přesné, protože se jedná pouze o výběr několika metod.





Po dlouhém zvažování jsem se rozhodla použít třídění podle jednoduchého klíče. Protože výuka cizího jazyka se mimo jiné zaměřuje na čtyři základní dovednosti (poslech, ústní projev, čtení a psaní), budou aktivity dělené do skupin podle dovedností. Tyto dovednosti však nejsou zastoupeny v jednotlivých činnostech samostatně, většinou jde ruku v ruce např. s ústním projevem také poslech, někdy psaní či čtení. Protože aktivity jsou určené pro výuku v 1. třídě ZŠ, musíme respektovat, že po určitou dobu (než děti zvládnou psanou podobu písmen) nebude možné plně využít čtení a psaní. Budou tedy vytvořeny dvě skupiny aktivit.

První velkou skupinou jsou aktivity zaměřené především na poslech a ústní projev, protože tyto dvě činnosti se velmi často doplňují. V této skupině učitel spolehlivě najde aktivity pro děti, které se teprve učí číst a psát. V druhé skupině jsou aktivity, které vyžadují čtení a (nebo) psaní alespoň na úrovni znalosti písmen. Samozřejmě i tyto aktivity mohou obsahovat poslech či mluvení. Zřídka se jedná o rozvoj pouze jedné z dovedností. Charakter aktivity je jednou z popisovaných položek a pomůže čtenáři rozhodnout, zda je tou aktivitou, kterou čtenář hledá a zda má číst dál.

V úvodu předkládaného Sborníku nápadů je uveden nejprve seznam s názvy her a symboly pro dovednosti, které jsou touto činností rozvíjeny. Podobná symbolika je často užívaná v publikacích, které jsou zaměřené na hry a další činnosti pro lepší





orientaci. Symboly pro čtení a psaní jsem nakreslila v ruce a převedla do elektronické podoby obrázku. Symboly pro poslech a ústní projev byly nalezeny na webových stránkách, jež jsou uvedené na konci seznamu literatury. Bude vždy uveden symbol pro tu dovednost, která je bezpodmínečně nutná k realizaci činnosti. Rozvoj dalších dovedností je možností a je zmíněn v rozvíjených dovednostech jako možný, ale ne nutný. Seznam obsahuje také informaci o tom, zda je k aktivitě vytvořena příloha a pod jakým číslem ji lze najít.

Přehled symbolů:

<i>poslech</i>	<i>ústní projev</i>	<i>čtení</i>	<i>psaní</i>
			

2. 4. 1. Seznam aktivit

Následující tabulka tvoří přehledný seznam všech aktivit, které jsou zařazeny ve Sborníku nápadů. Z tabulky je možné zjistit název aktivity, které z dovedností aktivita rozvíjí, zda je k aktivitě zařazena příloha a na jaké straně práce lze aktivitu najít.

Název aktivity	Rozvíjená dovednost				Příloha	Strana
						
Následuj velitele	x				ne	93
Vymění se ten, kdo...	x				ne	93
Říkadlo spojené s pohybem	x	x			ano (č. 6a)	94
Narozeninová píseň	x	x			ano (č. 6b)	95
Kvarteto	x	x			ano (č. 6c)	96
Od startu k cíli		x			ano (č. 6d)	97
Pohyblivý slovník	x	x			ano (č. 6e)	98

Molekuly	x				ne	99
Elektrika	x	x			ano (č. 6f)	100
Barevné kostky	x				ne	101
Magické oko		x			ne	102
Na hlupáka		x			ne	103
Ryt-mus	x	x			ano (č. 6g)	104
Loutka	x	x			ne	104
Namaluj podle kostky!			x		ano (č. 6f)	105
Storytime!	x	x	x	x	ano (č. 6h)	106
Kolo zvířat	x		x	x	ano (č. 6i)	107
Spoj obrázek se slovem			x		ne	108
Co chybí?		x	x		ne	109
První písmeno			x		ano (č. 6j)	110
Vytvoř slovo			x		ano (č. 6k)	111
Tajné slovo			x	x	ne	112
Detektiv		x	x		ne	113
Krokodýl	x	x	x	x	ne	114
Čokoláda		x	x		ano (č. 6l)	115
Provázkový slovníček			x		ano (č. 6m)	116
Nalep slovníček			x		ano (č. 6n)	116

2. 4. 2. Aktivita pro rozvoj poslechu a ústního projevu

Tato část sborníku obsahuje mnoho aktivit, u kterých je jednou z možných variant zapojení čtení, někdy i psaní. Proto je dobré se vždy podívat na informaci o rozvíjené dovednosti, kde je poznámka, pokud lze rozvíjet i tyto dovednosti. Je velmi obtížné kategorizovat hry na základě nějakých striktních kritérií, protože často je hra, která je zaměřená na hru s kostkou zároveň i pohybovou hrou. Proto jsem zvolila pouze základní rozlišení spolu se symboly a podrobnou úvodní charakteristikou.

Název: *Následuj velitele*



Zdroj: Slattery a Willis (2001)

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: podpora spojení pojmu s konkrétní částí těla pomocí fyzické aktivity

Rozvíjená dovednost: poslech, příp. ústní projev

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální

Charakter činnosti: TPR

Jazyk: soubor instrukcí (touch..., point to..., atd.)

- slovní zásoba (př. části těla, pohyby – touch = dotkni se, slap = plácni, clap = tleskni, put = polož, show me = ukaž, bring me = přines, point = ukaž prstem na...)

Pomůcky: žádné

Metodický popis: Učitel nebo velitel skupiny vyslovuje instrukce (př. „Touch your nose“ = Dotkni se svého nosu.) a zároveň totéž předvádí. Žáci poslouchají a opakuji pohyby po učiteli. Po nějaké době mohou žáci vystřídat učitele a stát se velitelem, zadávat instrukce a předvádět je.

Variace:

- Učitel nemusí předvádět činnosti a žáci tak musí reagovat bez nápovědy.
- Učitel vysloví instrukci, ale může předvést jinou činnost (pro zmatení).
- Učitel řekne pouze polovinu instrukce a žáci ji dokončí.
- Učitel předvede činnost a žák vysloví instrukci, poté všichni činnost vykonají (spojené s pantomimou), atd.

Název: *Vymění se ten, kdo...*



Zdroj: Slattery a Willis (2001)

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: procvičení slovní zásoby s pohybem

Rozvíjená dovednost: poslech, příp. ústní projev

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální

Charakter činnosti: pohybová hra

Jazyk: soubor instrukcí (př. stoupne si/ vymění se ten, kdo má...)

jakákoliv slovní zásoba (barvy, oblečení, čísla, ...)

Pomůcky: žádné, příp. karty s barvami, čísla

Metodický popis: Žáci mohou být v lavicích, sedět v kruhu. Učitel zadává instrukci („Stand up/ Change the place if you have got/are...” = stoupnou si/vymění se ti, kteří mají/jsou...) a žáci plní instrukci.

Variace:

- Žáci mohou zadávat instrukce, pokud si je zapamatují.



Název: **Říkadlo spojené s pohybem**

Zdroj: Slattery a Willis (2001)

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: spojení slova s jeho vizuální podobou a ukázáním na ně

Rozvíjená dovednost: poslech, ústní projev, příp. čtení

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní

Charakter činnosti: TPR, říkadlo

Jazyk: text říkadla

Př. ***A pointing rhyme***

Point to the ceiling.

Point to the floor.

Point to the door.

Clap your hands together.

One, two, three.

Now sit down and look at me. (Slattery a Willis, 2001, s. 25)

Pomůcky: žádné, příp. napsaný text říkadla, obrázkové karty

Metodický popis: Učitel spolu s žáky říká básničku či říkadlo a zároveň plní instrukce, které daný text obsahuje.

Variace:

- Říkadla jsou velmi účinným nástrojem pro výuku cizího jazyka. Není obtížné vytvořit říkadlo či básničku na téměř jakoukoliv slovní zásobu.

Zkušenosti:

- V praxi se osvědčilo předpřipravít jednoduchou rýmovačku a vynechat některé z rýmů. Děti pak doplňovaly slova, která znaly a měly radost, že samy vytvořili říkadlo. O to raději s ním pak pracovaly.

- Písničky, básničky a říkadla lze rozdělit do mnoha dalších kategorií podle obsahu a typu činností s tím spojených (pohybové, rutinní – zahájení hodiny..., atp.). Některá užitečná říkadla jsou uvedena v příloze č. 6a.

Název: ***Narozeninová píseň***



Zdroj: učitelská praxe, <http://www.free-scores.com/download-sheet-music.php?pdf=8343>

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: rozvoj jazyka skrze hudbu

Rozvíjená dovednost: mluvení, poslech, příp. čtení

Klíčové kompetence: sociální a personální, k učení, komunikativní

Charakter činnosti: zpěv písně, přání

Jazyk: text písně, Happy Birthday, All the best!

Pomůcky: noty k písni, hudební nástroj, příp. CD

„For he's a jolly good fellow, for he's a jolly good fellow

For he's a jolly good fellow (pause), and so say all of us

And so say all of us, and so say all of us

For he's a jolly good fellow, for he's a jolly good fellow

For he's a jolly good fellow (pause), and so say all of us.“

Metodický popis: Protože píseň „Happy birthday to you“ je velmi známá, rozhodla jsem se zařadit jinou píseň, kterou je možné zazpívat k narozeninám, k svátku.

Učitel s dětmi sedí v kruhu a společně oslavenci zpívají píseň „For he's a very good fellow“. Poté děti jedno po druhém spolužákovi popřejí k narozeninám, příp. mu předají dárky. Učitel dětem pomáhá s vyjádřením jejich přání a všichni společně znovu azpívají píseň.

Variace:

- Výhodou písně je, že neobsahuje slova „Happy birthday“. Lze ji proto využít jako oslavnou píseň, např. vítězi nebo u příležitosti rozloučení, přivítání atp.
- Přestože je v písni zájmeno „he“, určitě nebude problém vyměnit je za zájmeno „she“ nebo i za jméno dítěte. Text písně je natolik jednoduchý, že jej lze různě variovat.

Např. For Honza's an excellent singer...
For Míša's the funniest friend...
For Jana's our best friend...

Zkušenosti:

- Podle slov učitelů se podobné písně těší velké oblibě u dětí. Za velkou výhodu považují možnost variací textu a více příležitostí, kdy lze písně využít. Učitelé zmiňují, že podobné písně velmi stmelují kolektiv a i méně oblíbené děti jsou díky této písni více začleněny, obzvlášť pokud je píseň určená jim.

Název: **Happy Families (Kvarteto)**



Zdroj: tradiční anglická hra

Organizace: trojice či čtveřice (malé skupinky)

Zacílení: třídění do kategorií, podpora spojování slov do skupin a jejich jednoduššího vybavování

Rozvíjená dovednost: ústní projev, poslech, příp. čtení

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů

Charakter činnosti: karetní hra

Jazyk: Can I have..., please? Yes, here you are. No, sorry. Thank you. + cílená slovní zásoba

Pomůcky: sady po třech či čtyřech kartách, různé kategorie (oblečení, barvy...)

Metodický popis: Hráči si rozdají karty tak, aby měl každý stejný počet karet. Hráč, který je na řadě vybere jednu konkrétní kartu, kterou chce získat a ptá se např.: „Honzo, Can I have a T-shirt, please?“. Pokud dotazovaný hráč kartu má, odevzdá ji prvnímu hráči a ten může pokračovat ve hře. Pokud kartu nemá, pokračuje ve hře on sám. Účelem hry je získat sadu karet stejné kategorie. Pokud ji hráč má, vyloží ji před sebe. Takto se postupuje, dokud všechny sady karet nejsou vyloženy. Hráč s největším počtem sad vítězí.

Variace:

- Protože nějakou dobu trvá, než si děti osvojí dostatečné množství kategorií slovní zásoby, aby tuto hru mohly hrát, je možné tuto hru hrát třeba jen s barvami. Potom se hráči snaží získat např. 3-4 karty s modrou barvou, atd.

- Stejně tak pro děti může být obtížná otázka „Can I have..., please?“, proto je možné ji zjednodušit a ptát se např. takto: „Honzo, a T-shirt, please.“ Důležité je, aby komunikace mezi dětmi probíhala v cizím jazyce.
- Je zřejmé, že tuto hru hrát i s textovými kartami.

Zkušenosti:

- Ze zkušenosti vím, že učitelé musí neustále skupiny monitorovat, protože jakmile se vzdálí, děti většinou přepnou do češtiny.
- Osvědčilo se zavést jako jedno z pravidel, že pokud dítě neřekne na konci otázky „please“, kartu nedostane, i kdyby ji druhý hráč měl. Stejně tak i tázaný hráč musí odpovědět nejen „yes/no“, ale celou větou, jinak i on (v případě odpovědi „no“) přichází o možnost tahu. Obavy z toho, že toto pravidlo učitel neuhlídá jsou zbytečné, protože děti velmi lpí na dodržování takovýchto pravidel.

Název: *Od startu k cíli (From start to finish)* 

Zdroj: vlastní úprava běžné verze deskové hry, učitelská praxe

Organizace: skupinky 3-4 dětí (na jeden plán) – hra pro jednotlivce

Zacílení: opakování slovní zásoby

Rozvíjená dovednost: ústní projev

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální

Charakter činnosti: desková hra s kostkou

Jazyk: I've got..., I can..., I like..., My favourite is... + cílené okruhy slovní zásoby

Pomůcky: nákres hry, kostky, figurky, příp. karty s obrázky

Metodický popis: Tato hra je běžnou hrou na principu cesty k cíli. Každý hráč má vlastní figurku na startu. Hráči popořadě hází kostkou a posouvají se o určitý počet polí. Pokud se hráč zastaví na poli se symbolem nějakého okruhu slovní zásoby, splní zadaný úkol. Pokud jej nesplní, vrací se tam, kde stál před posledním házením. Usměvavý obličej znamená, že hráč nemusí plnit úkol a na poli smí zůstat. Zamračený obličej vrací hráče na pole označené šipkou. Hráč pak plní úkol toho konkrétního pole. Vítězem je hráč, který se první dostane k cíli.

Úkol: Hráč si ze sady karet vylosuje jednu kartu a vytvoří s ní větu. Může použít jakoukoliv větnou strukturu, kterou již zná.

Variace:

- Tato hra může mít desítky variant. Zjednodušení hry může spočívat v tom, že hráči po zastavení na určitém poli musí vyjmenovat např. tři slova z daného okruhu. Pak nejsou potřeba karty a příprava je pro učitele jednodušší.
- Nákres hry může být zcela jiný. Pole mohou být pouze barevně odlišená a pak se dá hra využít pro jakékoliv téma (každá barva symbolizuje jedno téma). Stejně tak mohou být v polích čísla, která mohou symbolizovat určitý úkol. V příloze jsou dva „neutrální“ plány pro jakoukoliv deskovou hru.
- Učitel může připravit sadu úkolů a každý hráč si vždy losuje jeden úkol, který musí splnit.
- Hru lze hrát i v týmech. Záleží pak na sestavě úkolů, které učitel zadává.

Zkušenosti:

- Protože hry s kostkou jsou o náhodě a často dítě, které zná všechna slovíčka, ale hodí malá čísla, prohrává. Samozřejmě nevádí, když dítě čas od času prohraje, musí se naučit prohrávat. Pokud má ale dítě smůlu pravidelně, může ho hraní brzy omrzet. Proto není špatnou variantou, když si každé dítě vytvoří sadu kartiček s čísly (záleží na učiteli, zda ponechá rozmezí čísel 1-6) a ta zamíchá a poté urovná do balíčku ze kterého při svém tahu snímá vrchní kartu a pak ji opět dává dospod balíčku. Je sice o náhodě, jaká karta leží na vrchu, ale během šesti tahů dítě vystřídá všechna čísla od 1 do 6. Tímto způsobem lze omezit závislost pouze na hodu kostkou a přenést důraz na to, co dítě skutečně zná.

Název: ***Pohyblivý slovník***



Zdroj: Read (2007)

Organizace: skupiny po 3-4

Zacílení: propojení rukodělné činnosti s rozvojem slovní zásoby a poslechu

Rozvíjená dovednost: poslech, mluvení

Klíčové kompetence: k učení, sociální a personální, pracovní

Charakter činnosti: rukodělná činnost

Jazyk: instrukce pro práci, daná slovní zásoba

Pomůcky: papíry (i barevné), pastelky, lepidlo, nůžky, provázek, ramínko

Metodický popis: Děti pracují ve skupinách. Každá skupina dostane za úkol namalovat slova z určitého okruhu slovní zásoby (př. ovoce, zvířata). Barevně je vymalují, podlepi barevným papírem a poté vystříhnou. Nůžkami provrtají malinkou díрку „naohře“ (tak, aby šel obrázek zavěsit) a provlečou provázek a zavážou jej. Pak už jen přiváží vytvořené obrázky na ramínko a slovník je hotový. Lze jej využít při výuce, při opakování, atd.

Variace:

- S pohyblivým slovníkem lze hrát hry. Dvojice žáků mají vyrobené slovníky a jeden z dvojice ukáže druhému určité slovíčko, ale tak, aby kamarád viděl pouze siluetu (tedy stranu podlepenou barevným papírem) a ptá se „What’s this?“. Pokud to druhý uhádne, má bod a poté si role vymění. Vítězí ten, kdo má více bodů.

Zkušenosti:

- Na tuto činnost je třeba vyhradit celou hodinu, protože dětem bude trvat dlouho, než si vše připraví, vystříhnou a vytvoří. Poté dlouho zabere i úklid. Ideální je hned po dokončení využít slovník k opakování nebo k nějaké hře, aby děti viděly, proč vlastně slovník vyráběly.

Název: ***Molekuly (Mingle!)***



Zdroj: <http://genkienglish.net/mingle.htm>, učitelská praxe

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: propojení čísel s pohybem a živými „objekty“

- rozdělení do skupin pro další práci

Rozvíjená dovednost: poslech

Klíčové kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální

Charakter činnosti: pohybová hra

Jazyk: Make groups of..., čísla

Pomůcky: žádné

Metodický popis: Hráči se rozmístí v prostoru a na pokyn učitele „Make groups of...“ se rozdělí do skupinek podle čísla, které učitel řekne. Hráči, kteří „zbudou“, mohou buď vypadnout nebo hraje-li se na počet životů, odevzdá hráč jeden život.

Variace:

- Výbornou a zároveň obtížnou variací je využití částí těla. Pokyny vypadají takto: „Make groups of 4 noses. Make groups of 8 eyes, 10 hands...“. Obtížnost tkví v požadavku na kombinační schopnosti dětí. Velmi záleží na skupině, kterou učitel učí. Ne každá prvňácká skupina tuto variantu zvládne.

Zkušenosti:

- Pokud jsou ve skupině děti, které často zůstávají liché, je dobré zavést pravidlo, které říká, že hráč dvakrát po sobě nesmí tvořit skupinu se stejným hráčem. Někdy se to nepovede, ale pokud si děti na toto pravidlo zvyknou, je to příjemné zpestření i po děti, protože si musí všimnout svých spolužáků a musí se více soustředit na hru.

Název: **Elektrika**



Zdroj: vlastní úprava běžně využívané hry, nedohledatelný původ

Organizace: 2-4 skupiny po cca 5 dětech

Zacílení: propojení pohybu se slovem

- relaxace

Rozvíjená dovednost: poslech, mluvení

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní

Charakter činnosti: TPR, hra s kostkou

Jazyk: slovní zásoba - actions

Pomůcky: obrázková kostka

Metodický popis: Jsou vytvořeny dvě řady židlí zády k sobě (pro každou skupinu jedna řada). Děti sedí na židli a hledí před sebe. Pouze krajní hráči u učitele sledují učitele, který hodí kostkou. Podle toho, co padne na kostce, děti posílají šeptem (tichou poštou) instrukci poslednímu hráči, který ji co nejrychleji splní (skáče, „plave“...). Tým, který nejrychleji splní pokyn má bod. Poté se poslední hráč posouvá na začátek k učiteli a celé družstvo se posune o jedno místo. Tak se mohou vystřídat všichni na obou klíčových pozicích. Vítězí tým s nejvíce body.

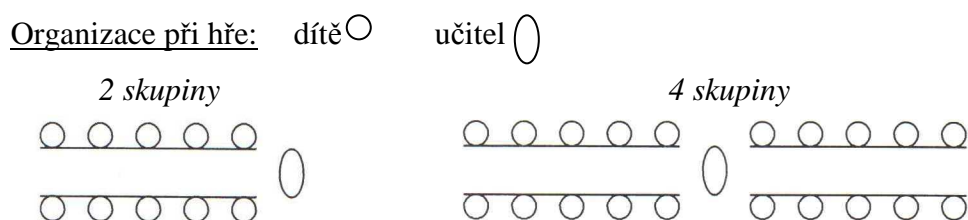
Variace:

- Tuto hru je možné variovat z hlediska slovní zásoby, obrázků na kostce.

- Je zřejmé, že podobné hry lze zaměřit i na čtení a psaní. Proto je v příloze vložena prázdná šablona, aby učitel mohl upravit obsah hry podmínkám své skupiny.

Zkušenosti:

- Děti budou možná šeptat příliš hlasitě a v důsledku toho někdo splní instrukci dříve, než k němu vůbec instrukce dojde. Stejně tak děti poblíž učitele mohou mít tendenci dívat se na kostku. Je důležité, aby ji viděli skutečně jen ti první z řady, protože pouze oni vysílají informaci dál a pokud by ji vyslovili špatně, někteří z těch, co viděli kostku neprávem, tuto informaci mohou opravit a to by nebylo spravedlivé.



Název: **Barevné kostky** 

Zdroj: vlastní

Organizace: skupiny po cca 4 dětech

Zacílení: opakování a dril slovní zásoby

Rozvíjená dovednost: mluvení

Klíčové kompetence: k učení, sociální a personální

Charakter činnosti: hra s kostkou

Jazyk: cílená slovní zásoba

Pomůcky: 2 kostky různé barvy pro každou skupinu

Metodický popis: Hráč, který je na řadě ve skupině, hodí oběma kostkami. Jedna z nich určuje kategorii slovní zásoby, druhá počet slov, který má hráč vyjmenovat. Pokud vyjmenuje správně určený počet slov z dané kategorie, získává tolik bodů, kolik slov vyslovil. Body se sčítají každé kolo, případně lze každé kolo počítat zvlášť a bod získá vítěz daného kola.

Př.

Modrá kostka- určuje kategorie slovní zásoby:

1 – animals, 2 – colours, 3 – food, 4 – clothes, 5 – actions, 6 – family members

Zelená kostka – určuje počet slov, které hráč musí vyslovit

Variace:

- Stejně jako u předchozích her tuto hru lze soustředit na jakékoliv téma s tím, že druhá kostka nemusí určovat počet slov, ale pouze body, které hráč získá za splnění úkolu z hodu první kostkou.

Název: ***Magické oko (Magic eye)***



Zdroj: Read (2007)

Organizace: celá třída

Zacílení: podpora schopnosti vyvolat slovo z paměti bez vizuální podpory (obrázku)

Rozvíjená dovednost: mluvení, poslech

Klíčové kompetence: k učení

Charakter činnosti: paměťová hra

Jazyk: What's this? It's... + požadovaná slovní zásoba

Pomůcky: karty s obrázky

Metodický popis: Karty s obrázky jsou přilepeny v řadě na tabuli. Učitel postupně ukazuje na jednotlivé karty a ptá se „What's this?“. Děti odpovídají „It's...(a dog). atd. Poté již učitel ukazuje na jednotlivé karty postupně, v různém pořadí, dokud nemá pocit, že si děti karty pamatují. Pak děti zavřou oči. Učitel jednu či dvě karty odebere. Znovu ukazuje na karty, ale i na prázdná místa a děti odpovídají. Tímto postupem se ideálně učitel dobere k tomu, že na tabuli nezbude žádná karta a přesto děti budou vědět, které místo patřilo té nebo oné kartě.

Variace:

- Tuto hru lze variovat tak, že karty nebudou v řadě, ale budou např. ve dvou sloupcích, v kruhu... Nejtěžší je, když karty nejsou uspořádané v žádný obrazec.
- Velmi obtížnou variantou je, když jsou karty nahrazeny čísly. Pokud si děti pamatují, které číslo zastupuje to či ono slovo, učitel karty s čísly promíchá a žáci se snaží je správně pojmenovat nebo jedno číslo po druhém zpět vyměnit za správný obrázek.

Název: *Na hlupáka (Silly me!)*



Zdroj: vlastní úprava (inspirace českými verzemi hry „Hu“, „Na blázny“, „Pako“)

Organizace: celá třída, skupina

Zacílení: představení a dril nové slovní zásoby

Rozvíjená dovednost: mluvení, příp. čtení

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, personální a sociální

Charakter činnosti: hra na role

Jazyk: What's this? It's..., What? + cílená slovní zásoba

Pomůcky: karty s obrázky i se slovy

Metodický popis: Hráči sedí v kruhu spolu s učitelem. Učitel (chytrák) se obrátí ke svému sousedu (hlupák) pro pravici, ukáže mu kartu s obrázkem a vedou následující rozhovor:

Učitel: „Look!“

Žák: „What's this?“

Učitel: „It's a house.“

Žák: „What?“

Učitel: „A house!“ (ukáže mu případně i kartu se slovem)

Žák: „A house?“

Učitel: „Yes, a house.“

Žák: „Ah, a house! Now I know!“

Žák převezme karty i roli chytráka a otočí se ke svému sousedovi po pravici (hlupákovi). Vedou stejný rozhovor.

Variace:

- Tuto hru lze hrát i s kartami se slovy, ale není to nutné.

Zkušenosti:

- Zkušenosti s touto hrou jsou velmi pozitivní, protože je to velká legrace pro žáky, ale zároveň výborná forma drilu slovní zásoby, což už často bývá pro žáky méně atraktivní. Výhodou je, že všichni mohou předvést své herecké umění v roli hlupáka a zároveň si vyzkoušet často až ironickou roli chytráka. Některé děti jsou stydlivější a nebudou své role příliš prožívat. Přesto se mi nikdy nestalo, že by tuto hru někdo odmítl hrát.

Název: **Ryt-mus!**



Zdroj: vlastní

Organizace: celá třída, skupina

Zacílení: rozvoj schopnosti odlišit rytmus a přízvuk jednotlivých slov

Rozvíjená dovednost: poslech, ústní projev

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní

Charakter činnosti: rytmická hra

Jazyk: What's this? + slovní zásoba (př. food)

Pomůcky: karty s obrázky, příp. tamburina

Metodický popis: Učitel rozmístí karty tak, aby na ně děti viděly. Vybere si jedno slovo a jeho rytmus vytleská, nebo zahraje na tamburinu. Př. „banana“ /bəˈnɑːnə/, přízvukná slabika je druhá, učitel tedy vytleská prostřední slabiku silněji a obě nepřízvukně jen zlehka a rychleji. Děti pak hádají, které z vystavených slov to je. Nevadí, když mají některá slova stejný rytmus, děti jich mohou vyjmenovat i víc.

Variace:

- Zajímavou variací je např. používání jiných zvuků (např. luskání) pro nepřízvukné slabiky a tleskání pro přízvukné.
- Lze dětem nabídnout i kartičky s rytmickými vzory, aby je přiřadily k obrázkům.

Název: **Loutka**



Zdroj: Slattery a Willis (2001); Slattery (2007); Read (2007), učitelská praxe

Organizace: celá třída

Zacílení: vytvoření příjemné a přátelské atmosféry pro výuku podporující aktivní účast
- rozeznat, procvičit, zapamatovat slovní zásobu či větné úseky

Rozvíjená dovednost: poslech, mluvení

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální

Charakter činnosti: práce s loutkou

Jazyk: jakýkoliv

Pomůcky: loutka

Metodický popis:

- *Udělej, co loutka řekne* (podobné jako „Následuj velitele“)

- *Opakuj, co loutka řekne* – učitel mluví hlasem loutky, využívá různou výšku hlasu, tempo, rytmus pro určitý jazyk a děti opakují
- *Oprav loutku* – učitel klade loutce otázky a „loutka odpovídá“ chybně – děti loutku opravují
- *Uhodni, na co loutka myslí* – na tabuli je 3-6 karet s obrázky; děti hádají, na který obrázek loutka myslí... „Is it...?“ a loutka odpovídá, chválí...
- *Pošli loutku dál!* – děti sedí v kruhu, hraje hudba a děti si posílají loutku dokola; kdykoliv hudba zastaví, dítě, které drží loutku řekne něco o sobě (I've got a sister, I like chocolate...)

Zkušenosti:

- Zkušenost s loutkou ukázala, že děti si ji rychle zamilují a udělají cokoli, aby loutku mohly pohladit a dokonce ji mít u sebe. Loutka má velikou autoritu u dětí. Je vhodné ji využít i pro takové momenty, kdy je třída hlučná se slovy „Shhh, quiet now, Norton is asleep!“ (šepot). Děti se většinou skutečně utiší.
- Obzvlášť aktivita „Oprav loutku“ je jistotou legrace a zábavy, protože pokud je učitel herec, může spolu s loutkou dělat zmatené obličejy, vymýšlet legrační a hloupé odpovědi, měnit hlas a velmi interaktivně pracovat s dětmi. To děti milují a je téměř stoprocentní, že u takové činnosti bude klid a každý se bude chtít účastnit.

2. 4. 3. Aktivita zaměřená na čtení či psaní

Název: ***Namaluj podle kostky!***



Zdroj: vlastní úprava, učitelská praxe

Organizace: malé skupiny po třech

Zacílení: rozpoznání vizuální podoby slov, spojení napsaného slova s obrázkem

Rozvíjená dovednost: čtení

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální, pracovní

Charakter činnosti: hra s kostkou, malování

Jazyk: slovní zásoba (lidské tělo)

Pomůcky: kostka se slovy, papír a tužka pro každou skupinu

Metodický popis: Děti sedí v malých skupinách a určí si pořadí, kdo bude házet první, druhý a třetí. První hodí kostkou, přečte slovo (část těla) a namaluje určitou část těla. Háze druhý a tak to pokračuje, dokud skupina nedokončí celou postavu (dokud jí nepadnou všechny strany kostky). Pokud např. podruhé padne tělo, skupina nakreslí tělo pro další postavu. Může se pak stát, že bude mít rozkreslené čtyři postavy, ale nemusí se jim dařit ani jednu z nich dokončit.

Variace:

- Hra může být zaměřená jako soutěž, která skupina první namaluje 3 postavy, atp.
- Na kostce nemusí být psaná slova, mohou tam být i jen obrázky částí těla, ale potom není příliš rozvíjen cizí jazyk, protože žáci kreslí to, co vidí. U této varianty by podmínkou mohlo být také slovo vyslovit nebo k němu vybrat správnou textovou kartu.
- Lze hrát i s obyčejnou kostkou, kdy každé číslo představuje určitou část těla.
- Hru lze hrát i s dvěma kostkami, přičemž na jedné jsou napsány základní části těla a na druhé např. části obličeje. O to je pak hra složitější a náročnější. (viz. přílohy)
- Na jedné straně kostky může být „žolík“ (joker), který pokud padne na kostce, dětem umožní zvolit k malování tu část těla, kterou si vyberou.

Zkušenosti: Je dobré dětem hru demonstrovat u tabule. Zároveň je dobré nakreslit předlohu postavy na tabuli podle částí těla, které jsou na kostce. Některým dětem může činit potíže kreslit nejprve nos a nohy, teprve potom hlavu a tělo.

Název: ***Storytime!***



Zdroj: <http://www.teachingenglish.org.uk/try/britlit/little-red-riding-hood>, Read, 2007

Organizace: celá třída, skupina, práce v malých skupinách i individuálně

Zacílení: rozvoj schopnosti porozumět souvislému textu, rozvoj práce ve skupině, rozvoj psaní

Rozvíjená dovednost: poslech, ústní projev, čtení, psaní

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální

Charakter činnosti: práce s příběhem, s písničkou

Jazyk: Grandma, woodcutter, wolf, wood, eyes, ears, nose, teeth, see, hear, smell, eat

Pomůcky: karty s postavami, karty se slovy, pracovní list pro žáky, text písničky, text příběhu

Metodický popis:

- Učitel rozdělí děti do skupinek cca po 3-4. Žáci dostanou rozstříhané obrázky postav z příběhu a pokusí se je jako puzzle složit. Poté k nim přiřadí správnou kartu se slovem. Učitel zkontroluje spolu s dětmi, připomenou si názvy postav a děti zkusí vyprávět, o čem příběh je (v češtině). Zároveň učitel vysvětlí dětem význam slova „wood“. Ostatní slova již děti znají.
- Učitel rozdá pracovní list (viz přílohy) každému dítěti a vysvětlí, v čem spočívá jejich úkol v průběhu čtení. Děti i učitel sedí v kruhu a učitel čte příběh. Ideálně si učitel připraví i karty k příběhu i karty s obrázky (dostupné z webových stránek). Učitel dbá zásad při čtení (nebo vyprávění) příběhu. Po dočtení si žáci kontrolují odpovědi v pracovním listu.
- Poté učitel děti seznámí s krátkou písničkou (viz. přílohy) a s dětmi se ji naučí. Poté učitel čte příběh znovu a v místě, kde s Karkulka ptá, „Proč máš tak velké..?“ část dětí zpívá Karkulčinu pasáž a část zpívá „vlka“.

Variace: Čtení příběhu lze pojmout pokaždé jinak, toto je ukázková varianta.

Zkušenosti: Děti určitě v písničce budou chtít vyzkoušet obě části (vlka i Karkulku), je tedy dobré, aby se děti vystřídal.

Název: ***Kolo zvířat***



Zdroj: Read, 2007

Organizace: individuální práce, dvojice

Zacílení: poslech a porozumění instrukci, výroba kola, spojení obrázků a slov, práce ve dvojici

Rozvíjená dovednost: poslech, psaní, čtení, ústní projev

Klíčové kompetence: pracovní, sociální a personální, k učení, komunikativní

Charakter činnosti: rukodělná činnost, hra

Jazyk: požadovaná slovní zásoba, instrukce (cut, write, draw, colour...)

Pomůcky: šablona pro každého, nůžky, patent či pomůcka na spojení obou kol k sobě, psací potřeby

Metodický popis: Učitel rozdává každému dítěti šablonu a pomocí instrukcí v angličtině a vlastní demonstrací vysvětlí dětem, jak postupovat při výrobě.

„Cut the circles. Write the names of your favourite animals (or pets). Then draw pictures of the animals...“ Instrukce týkající se toho, kam přesně nakreslit zvíře, aby korespondovalo se správným slovem, učitel podává v češtině.

Variace: Je možné vytvořit kolo na jakékoliv téma. Lze je využít i k příběhu. Užitečné je velké kolo počasí, které může být pověšeno ve třídě a upraveno, kdykoliv se počasí změní.

Zkušenosti: Prvňákům bude pravděpodobně činit problém vystřížení a spojení patentem, proto učitel musí být připraven jim pomoci. Dětem činnost určitě bude trvat déle a ve třídě bude nepořádek. Je třeba počítat s časem na úklid.



Název: ***Spoj obrázek se slovem (Pexeso, Domino, Kvarteto)***

Zdroj: vlastní úprava, běžná aktivita – nedohledatelný původ, potvrzené učiteli z praxe

Organizace: celá třída, skupina, příp. dvojice

Zacílení: propojení vizuální představy (obrázku) s psanou formou slova

Rozvíjená dovednost: čtení, příp. psaní, poslech, mluvení

Klíčové kompetence: k učení, sociální a personální

Charakter činnosti: spojování (lze změnit v karetní hru s pravidly)

Jazyk: cílená slovní zásoba

Pomůcky: obrázky a karty se slovy

Metodický popis: Žáci sedí ideálně v kruhu, v jehož středu jsou rozloženy karty se slovy. Učitel ukáže kartu s obrázkem a ptá se „What’s this?“. Děti odpovídají „It’s ...“. Učitel je požádá, aby k němu přiřadily správnou kartu se slovem „Can you find the word?“. Děti pak připevňují karty se slovy i obrázky na tabuli nebo je spojují např. na zemi.

Variace:

- Je jednoduché tuto činnost variovat mnoha způsoby. Např. obrázky a slova jsou rozmístěna na tabuli a děti chodí k tabuli a spojují správná slova s obrázky.
- Ztížení této aktivity spočívá např. v tom, že děti vyberou správnou kartu se slovem a slovo se pak pokusí napsat na tabuli k odpovídajícímu obrázku.

- Lze tuto činnost pojmout i jako hru – př. Domino. Děti hrají ve dvojicích podle pravidel domina. (Pro kontrolu mohou využít slovníček nebo učebnici, kde jsou slova napsaná). Ukázková sada domina v příloze.
- Stejně tak lze hrát pexeso či kvarteto na základě textových a obrázkových karet.

Zkušenosti:

- Je třeba monitorovat, zda děti správně čtou slova na kartičkách, aby pak nedocházelo k tomu, že dítě např. u kvarteta neodevzdá požadovanou kartu a jiný hráč to pak může vnímat jako podvod.

Název: *Co chybí? (What's missing?)*



Zdroj: vlastní, běžně používaná hra, nedohledatelný původ

Organizace: celá skupina

Zacílení: podpora rozvoje paměti a vybavení si slova bez hmatatelné podpory

Rozvíjená dovednost: čtení

Klíčové kompetence: k učení, sociální a personální, komunikativní

Charakter činnosti: paměťová hra

Jazyk: cílená slovní zásoba, What's missing?

Pomůcky: karty se slovy a obrázky

Metodický popis: Karty jsou rozmístěny na zemi nebo na tabuli a jedno z dětí jde za dveře. Učitel schová jednu nebo více karet a ostatní děti zavolají na kamaráda „Come in. Look, what's missing?“ Dítě se snaží přijít na to, co v sestavě karet chybí. (Jsou obsaženy jak textové tak obrázkové karty).

Variace:

- U této hry záleží na tom, zda jsou karty uspořádány do nějakého tvaru a mají stále stejné místo nebo zda jsou rozmístěny náhodně a po odebrání karet jsou ještě promíchány (tato verze je logicky náročnější).
- Učitel vždy může požádat některé z dětí, aby odebraly několik karet. Děti jsou více zapojené a zajímá je, jestli zrovna jejich karta bude pro kamaráda obtížná.
- Pro větší skupinu dětí může být tato hra nudná, proto je možnou variantou rozdělit děti na dvě skupiny. První skupina odebere několik karet a vybraný člen druhé skupiny se snaží přijít na to, které karty chybí. Je tedy zapojeno více dětí a navíc náboj hry a soutěže je pro děti motivačním prvkem.

Zkušenosti:

- Výhodou varianty, kdy odebírají karty děti, je, že ony chtějí vybrat co nejtěžší karty. Ukazují tak, s čím samy možná mají problémy, co je pro ně obtížné.
- Pokud je hra pojata jako soutěž mezi týmy, je dobré si ohlídat, aby byly skupiny vyrovnané a aby jedna skupina stále jen neprohrávala. Tato hra je skvělým tréninkem pro práci ve skupině. Pro děti je obtížné přijmout prohru skupiny, tím spíš, pokud na ní má podíl jen můj kamarád. Přesto se děti musí učit pracovat jako tým, nehádat se, neobviňovat se, ale naopak podpořit a povzbudit se navzájem.



Název: ***První písmeno***

Zdroj: vlastní, potvrzené učiteli z praxe

Organizace: celá třída, příp. skupinky

Zacílení: rozvoj schopnosti analyzovat první písmeno slova

Rozvíjená dovednost: čtení písmen (příp. psaní), mluvení

Klíčové kompetence: k učení, pracovní

Charakter činnosti: pohybová aktivita, třídění

Jazyk: jakákoliv slovní zásoba

Pomůcky: počáteční písmena slov, karty s obrázky

Metodický popis: Po třídě jsou rozmístěna písmena a na tabuli jsou obrázky. Úkolem dětí je písmena najít a správně je přiřadit k obrázkům podle toho, na jaké písmeno slovo (obrázek) začíná a slovo správně vyslovit. Pokud děti chtějí, mohou se pokusit dopsat celé slovo na tabuli.

Variace:

- Tuto aktivitu lze udělat zajímavější tak, že děti soutěží ve skupinách o to, kdo první nalezne všechna písmena a správně je přiřadí.
- Lze také zvolit opačný postup – přiřazovat obrázky k písmenům a třídit tak slova do skupin
- Lze vytvořit i jednoduchý pracovní list (viz. přílohy) k jakémukoliv tématu založený na tomto principu. Pak práce u tabule může sloužit jako kontrola samostatné práce.

Zkušenosti:

- Je dobré vymyslet tolik slov, aby na každé dítě zbylo písmeno a obrázek, protože děti si velmi dobře spočítají, jak často jsou nebo nejsou vyvoláni, obzvlášť pokud je jazyk opravdu baví.

Název: **Vytvoř slovo**



Zdroj: vlastní úprava, inspirace Nixon, Tomlinson (2005)

Organizace: individuální práce

Zacílení: podpora analýzy a syntézy písmen ve slovo, uvědomění si skladby písmen ve slově, příprava na čtení a psaní

Rozvíjená dovednost: čtení, příp. psaní

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, pracovní

Charakter činnosti: spojování písmen v slova

Jazyk: cílená slovní zásoba

Pomůcky: pracovní listy s tabulkami pro skládání slov (přílohy), kartičky s písmeny

Metodický popis: Učitel nejprve slova procvičí ústně, ujistí se, že děti slova znají a umí je správně vyslovit. Poté každé z dětí obdrží kartičky s písmeny a pracovní listy a začnou individuálně skládat písmena do slov. Učitel zadá pravidlo, že děti musí slova skládat jedno po druhém, ne na přeskáčku a další slovo smí skládat poté, co učitel zkontroluje předchozí slovo a žák jej správně vysloví.

Variace:

- Pro kontrolu, že děti vnímají slovo i jako celek, lze zařadit úkol, aby děti slovo po složení vedle tabulky také zapsaly. Pokud se jedná o leváky, je lepší, aby slovo psaly na jiný papír, protože by si mohly písmena v tabulce ve slově rozházet.
- Lze vypustit tabulku (vzor) a pouze vyslovit slovo, které mají děti složit. Pro ulehčení děti mohou využít učebnici či slovníček, kde však slovo musí samy najít a pak složit. Tím tato činnost stále vyžaduje schopnost dítěte odlišit jednotlivá slova a je náročnější, než činnost základní.
- Vůbec nejobtížnější variantou je dětem nadiktovat, dát či napsat skupinu písmen, ze kterých děti mají složit slovo, ale musí samy přijít na to, jaké. Určitě je nutné jim poradit, o jaký tématický okruh se jedná. Opět lze na pomoc vzít učebnici. Tato varianta je podobná jedné z variant aktivity „Tajné slovo“.

Zkušenosti:

- Z tohoto úkolu lze udělat i soutěž, přesto ji však u prvňáků nedoporučuji, i když na základě vzoru by dítě nemělo mít problém slovo poskládat. Časový tlak vytváří zbytečný stres a není dobré, aby si děti spojily čtení a psaní se stresem.
- Poslední z variant je natolik náročná, že ji lze využít s opravdu zdatnými dětmi anebo ji ponechat na druhý ročník.

Název: ***Tajné slovo***



Zdroj: vlastní

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: podpora vizuální představy slova a vybavení slova na základě několika písmen ze slova, podpora kombinační schopnosti (kombinace písmen v slovo)

Rozvíjená dovednost: čtení, psaní

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní

Charakter činnosti: hra s písmeny

Jazyk: cílená slovní zásoba

Pomůcky: karty se slovy, posuvná šablona (papír s okénkem pro jedno, příp. posouváním pro více písmen), kartičky s obrázky či se slovy pro každé dítě

Metodický popis: Učitel nejprve procvičí slovní zásobu a vizuální podobu slov. Poté šablonou zakryje slovo a odkrývá jedno písmeno po druhém (odkryje jedno písmeno, šablonu posune a ukáže jiné písmeno). Pokaždé je vidět pouze jedno písmeno. Pokud dítě ví, jaké slovo učitel drží v ruce, zvedne kartičku s obrázkem či textem, aby ji učitel viděl.

Variace:

- Zjednodušení – zpočátku bude možná potřeba ukázat najednou dvě nebo tři písmena (záleží na délce slova), protože izolovaná písmena budou pro děti obtížná (syntéza písmen pouze „v hlavě“ je velmi těžký proces).
- Pokud děti zvládají základní verzi, lze ji ztížit tak, že učitel bude písmena odkrývat na přeskáčku (od prostředku, od konce...). Ne každý však tuto činnost zvládne, proto lze povolit dětem, aby si písmena psaly na papír a pak z nich sestavily slovo. Tím se tato variace podobá variantě aktivity vytvoř slovo.

Nabídnutím prvního či posledního písmene můžeme dětem velmi pomoci a ukázat jim strategii pro skládání slov touto formou.

Zkušenosti:

- Tato činnost je dalším možným stupněm činnosti „Vytvoř slovo“. Naváže tak na velmi dobře procvičená slova a dál bude rozvíjet a trénovat dětskou paměť.



Název: **Detektiv**

Zdroj: učitelská praxe

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: podpora propojení poslechu s vizuální podobou slova, hlásky

Rozvíjená dovednost: poslech, čtení

Klíčové kompetence: k učení, sociální a personální

Charakter činnosti: písnička, hra

Jazyk: text písničky

Pomůcky: CD s nahrávkou (Jolly songs), karty s obrázky a s písmeny

Metodický popis: Děti sedí v kruhu a uprostřed kruhu jsou rozmístěné obrázky a karty s písmeny. Učitel pustí píseň a děti mají za úkol vybrat správný obrázek a kartu s písmenem odpovídající hlásce, na kterou je zaměřená písnička. Za každou správně vybranou kartu získává dítě bod. Detektivem se stává dítě, které má na konci nejvíce bodů.

Variace:

- Osvědčilo se písmena rozmístit po třídě a dodat hře punc náhody. Dítě, které je zrovna nejbližší kartě s hledaným písmenem má zcela jistě větší šanci na úspěch. Navíc je zapojen i pohyb dětí.
- Protože původní verze je zaměřená i na rychlost, variantou může být individuální práce – každé dítě má své karty, ze kterých vybírá.
- Ne každý učitel pracuje s písmeny, proto je variantou vytvoření pracovního listu k jakékoliv písni a úkolem dětí je na základě poslechu správně seřadit obrázky k písni (např. podle slov).

Zkušenosti:

- Zkušenost učitele je velmi pozitivní, protože děti s písničkami pracují rády a málokdy se stane, že by se někdo nezapojil.

- Je potřeba jasně určit pravidla, pokud hraje celá skupina dohromady. Děti se často dohadují, kdo našel kartu první. Je na učiteli, jaká kritéria pro hru zadá.

Název: **Krokodýl**



Zdroj: Hašpachová, Řandová (2005)

Organizace: celá třída, skupina

Zacílení: rozvoj postřehu a pohotového čtení

Rozvíjená dovednost: mluvení, poslech, čtení, psaní

Klíčové kompetence: sociální a personální, komunikativní

Charakter činnosti: pohybová hra

Jazyk: I'm the nasty crocodile and I want to eat... (+ potřebná slovní zásoba)

Pomůcky: papír, tužka

Metodický popis: Každé dítě si na cedulku A5 velkým písmem napíše 1 slovo z učitelem zadaného okruhu slovní zásoby. Děti stojí v kruhu, alespoň 3m průměr. Jedno z dětí je krokodýl, stojí uprostřed a vybírá si oběť, kterou chce sníst. Má-li vybráno, říká: „I'm the nasty crocodile and I want to eat např. MAGDA!“ V tu chvíli se vydá k oběti, ale smí jít pouze tak, že dělá mini-krůčky (levou nohu dá před pravou tak, že se pata levé a špička pravé nohy dotýká) v co nejrychlejším tempu. Mezitím oběť vybere svého zachránce a vykřikne jeho jméno. Zachránce musí rychle přechíst a vyslovit slovo, které má oběť na papíře a tím ji zachrání. Pokud krokodýl chytí oběť dřív než ji zachránce zachrání, oběť se stává krokodýlem. Pokud přijde krokodýl pozdě, vrací se na střed a začíná znovu.

Variace:

- Pokud děti nejsou ve čtení dost sebevědomé, je možné karty se slovy nahradit obrázky. Postup je úplně stejný.
- Oblíbenou změnou je na lístečky napsat jen počáteční písmeno a zachránce musí vyslovit jakékoliv slovo začínající tím písmenem.

Zkušenosti:

- Zkušenosti s touto hrou jsou velmi pozitivní. Děti berou hru vážně a vžívají se do role obětí, zachránců i krokodýla velmi rychle. Dokážou vytvořit napětí, ale zároveň se velmi dobře bavit.

- Pokud je některé z dětí slabší ve čtení, je lepší ke slovu připojit i obrázek, aby mělo jinou vizuální oporu. Ne každé dítě pod tlakem zvládne číst.

Název: **Čokoláda**



Zdroj: inspirace Argondizzo (1992); vlastní úprava

Organizace: skupiny po 4-5 dětech

Zacílení: opakování slovní zásoby spojené s pohybem

Rozvíjená dovednost: čtení (jen minimálně), mluvení

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, k učení

Charakter činnosti: pohybová hra

Jazyk: různé kategorie slovíček

Pomůcky: křída, lze hrát v místnosti, ideálně venku

Metodický popis: Učitel nakreslí na zem křídou „tabulku čokolády“ s šesti až osmi políčky ve dvou řadách (náčrt v příloze). Do každého pole vepíše určité téma či kategorii. Každá skupinka dětí má svou „čokoládu“. Děti si ve skupině určí pořadí, ve kterém budou hrát. Cílem hry je projít tabulku čokolády až do konce. Hráč začíná prvním tématem. Hráč potřebuje k absolvování prvního kola stejný počet slov, jako je počet polí v tabulce (6-8). Hráč „skočí“ do 1. pole a dvakrát poskočí a zároveň s každým poskokem vysloví slovo k danému tématu (př. white, white). Pro každé pole potřebuje jiné slovo (viz. přílohy). Pokud bez zastavení projde všechna pole tabulky, může hráč pokračovat druhým tématem. Tak pokračuje, dokud nezaváhá a neudělá chybu. Pokud chybí, jde na řadu další hráč. Vítězem je ten, kdo první dojde k poslednímu tématu a úspěšně je projde.

Variace:

- Lze variovat počet polí v tabulce podle zdatnosti dané skupiny. Lze mít pouze čtyři pole, pokud je pro děti obtížné vybavit si více slov.

Zkušenosti:

- Protože tato hra vyžaduje pohotové vybavení si slovíček, je dobré děti rozdělit do skupin podle aktuální úrovně jejich znalostí. Tím lze hru variovat a upravit ji tak potřebám různých dětí.
- Některé děti jsou velmi zdatné v tomto typu hry, jiné méně. Proto je vhodné nechat hráče absolvovat jedno téma v jednom kole a poté, co se všichni hráči

pokusí o zvládnutí tématu 1, pokračuje se druhým kolem, ve kterém buď hráč opakuje téma 1, pokud je nezvládl nebo pokračuje dalším tématem v pořadí. Zabrání se tak dlouhé neaktivitě dětí ve skupině v případě, že hraje nějaký zdatný hráč, který je schopen zvládnout více témat v řadě.

- Tip – učitel by měl raději nakreslit vzorovou tabulku na tabuli, pokud se hra hraje ve třídě, protože témata se z podlahy rychle „ošoupou“ a nebudou vidět. Navíc děti by měly křídla na botách a roznášely by nepořádek po třídě nebo po chodbě.



Název: ***Provázkový slovníček***

Zdroj: vlastní úprava, inspirace Jolly Phonics – String joining

Organizace: individuální práce

Zacílení: propojení procvičení slovní zásoby s činností zaměřenou na motoriku

Rozvíjená dovednost: čtení

Klíčové kompetence: k učení, pracovní

Charakter činnosti: manipulační, spojování slov s obrázky, práce pro rychlíky

Jazyk: slovní zásoba z různých oblastí

Pomůcky: podlepené pracovní listy s provázky

Metodický popis: Tato činnost je vhodná jako „timefiller“ („výplň času“), když učitel potřebuje s některými dětmi pracovat individuálně. Ostatní si mohou procvičovat slovíčka zábavnou formou, mohou si tabulky střídat, zatímco učitel má čas na práci s ostatními dětmi. Děti spojují slovo s obrázkem (viz. příloha č. 3e).

Variace:

- První variantou je obdobný pracovní list, ve kterém je slovo jako celek a pak volně rozmístěná písmena po ploše a obrázek. Děti spojují písmena v slovo (popořadě) a k tomu připojí i obrázek. Ideálně má každé slovo jinou barvu provázku, aby se slova nepletla dohromady. (viz. příloha č. 6m).



Název: ***Nalep slovníček***

Zdroj: vlastní úprava, inspirace Jolly Phonics – Sentence sticking

Organizace: celá třída (individuální práce)

Zacílení: fixování slovní zásoby pomocí pracovní činnosti

Rozvíjená dovednost: čtení

Klíčové kompetence: k učení, pracovní

Charakter činnosti: rukodělná činnost

Jazyk: slovní zásoba - clothes

Pomůcky: pracovní list pro každého, nůžky, lepidlo

Metodický popis: Učitel po představení slovní zásoby rozdá každému dítěti pracovní list (viz. příloha č. 6n) a každý si připraví nůžky a lepidlo. Učitel anglickými instrukcemi („Cut the words“) dává pokyn dětem k vystřížení slovíček. Poté říká „Can you find socks? Yes? Where is the picture of the socks? Put it to the picture.“ Děti tímto způsobem nejprve kartičky se slovy rozmístí ke správným obrázkům. Učitel řekne dětem, aby kartičky nalepily „Glue (or Stick) the cards to the pictures.“ Děti kartičky nalepí, vybarví obrázky a slovníček je hotový. Mohou si jej vložit do portfolio nebo do své složky.

Variace:

- V příloze je šablona, do které stačí vlepit obrázky a slova a materiál okopírovat dětem. Lze tedy aktivitu upravit pro jakoukoliv slovní zásobu, případně i kratičké věty.

2. 4. 4. Pomůcky

Následující krátká kapitola je věnována pomůckám, které učitel může s žáky vytvořit během roku a využívat je každou hodinu nebo jako pravidelnou součást výuky. Tyto nápady jsou popsány v odborných metodických knihách a zároveň jsou ověřené praxí učitelů, kteří nápady zmínili v rozhovorech.

Název: ***Kalendář a počasník***

Zdroj: Argondizzo, 1992

Zacílení: podpora smyslu pro povinnost, manipulace s kalendářem

Rozvíjená dovednost: čtení

Klíčové kompetence: k učení, pracovní

Charakter činnosti: rutina, manipulace s kalendářem

Jazyk: měsíce, dny v týdnu, jednoduché výrazy pro počasí (př. sunny, cloudy...)

Pomůcky: vyrobený kalendář, šablona s počasím, nástěnka

Metodický popis:

- Lze vytvořit jednoduchý kalendář s měsíci, dny v týdnu, čísla od 1 do 31. Dítě, které má službu nebo je vybráno učitelem má za úkol nastavit datum a den v týdnu, případně měsíc. Je logické, že tato slovní zásoba není pro 1. třídu běžná, přesto se tato činnost může stát rutinní a děti se velmi rychle naučí s kalendářem pracovat.
- Podobně jako kalendář, i jednoduché obrázky (symboly) pro určitý typ počasí lze namalovat na šablonu (např. podobným stylem jako „Kolo zvířat nebo jako „hodiny“ s ručičkou) a v úvodu hodiny lze hovořit kratičce o tom, jaké je ten den počasí a nastavit je tam. Případně může být na nástěnce i list, kam děti počasí zaznamenávají spolu s datem.

Slovník

- Podle abecedy

Postupem času se začne rozrůstat slovní zásoba dětí. Lze vytvářet „slovník“ – ideální je mít např. ušitý kapsář. Každá kapsa zastupuje jedno písmeno abecedy a obsahuje obrázky či textové karty se slovy, jež začínají určitým písmenem. Tento způsob třídění slov může být příhodným právě pokud se začíná se čtením a psaním, protože děti se učí pracovat se slovníkem a hledat určitá slova podle počátečních písmen.

- Podle tématu

Stejně jako je abecední kapsář, lze vytvářet i tématický kapsář, který je možná přehlednější, protože obvykle jsou aktivity či kapitoly v učebnici zaměřeny na konkrétní téma.

Portfolio

Podobně jako v jiných předmětech, i při výuce cizího jazyka je velmi užitečné vytvářet portfolio. C. Argondizzo nepoužívá výraz portfolio, ale složka, ve které by měly být obrázky, materiály od učitele, kartičky s obrázky, písmeny a slovy, hodnocení učitele i sebehodnocení žáka. Každý měsíc by měl být tzv. „složkový den“, kdy děti ukazují svou složku učiteli a komentují ji. Poté si vezmou složku domů a ukáží ji také rodičům, aby měli představu, co se děti v hodinách cizího jazyka učí a co dělají.

Odměny

Přestože nástrojů k hodnocení je hodně (známky, pochvaly, samolepky, razítka a další), je důležité, aby i hodnocení probíhalo v cizím jazyce. Vytvoření jednoduchých štítků, do kterých pak jen stačí doplnit konkrétní údaj (jméno, dovednost, aj.) budou pro děti velmi cenné, protože budou přesně vědět, za co byly pochváleni a za co odměnu dostaly. Děti je mohou vkládat do portfolia k určitým pracím, atp. V příloze č. 6m je několik nápadů, jak takové štítky pojmout jak z literatury, tak i z učitelské praxe.

3. SHRnutí PRAKTICKÉ ČÁSTI

V praktické části diplomové práce jsem se více zaměřila na práci učitele cizího jazyka v 1. třídě. Cílem mého výzkumu bylo zmapovat, zda jsou učitelé připraveni na ranou výuku cizího jazyka, jaké jsou jejich postoje a zkušenosti s výukou cizího jazyka v 1. třídě. Zároveň jsem si stanovila za cíl uspořádat „Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky“, který by obsahoval aktivity zaměřené na všechny čtyři základní dovednosti v cizím jazyce a byl určen především učitelům cizího jazyka, kteří pracují s dětmi v 1. třídě.

Z dotazníkového šetření, kterého se zúčastnili učitelé mající zkušenost s výukou cizího jazyka v 1. třídě, vyplynulo několik důležitých faktů. Současní učitelé vyučující anglický jazyk v 1. třídě jsou povětšinou kvalifikovaní učitelé pro 1. stupeň se zaměřením na výuku cizího jazyka. Metody výuky, které tito učitelé využívají, jsou adekvátní věku a schopnostem dětí v 1. třídě. Učitelé používají pro svou výuku kvalitní materiály a moderní pomůcky, včetně interaktivní tabule, počítačů a jiných médií.

Interaktivní tabule se stala pro některé učitele klíčovým nástrojem pro výuku cizího jazyka, proto jsem věnovala jednu podkapitolu zkušenostem těchto učitelů. Interaktivní tabule ve výuce anglického jazyka slouží jako hlavní zdroj kontaktu dětí s rodilým mluvčím, tedy se správným výslovnostním vzorem. Zároveň učitelé využívají možnosti práce dětí ve skupině, ve které mohou rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout dětem příležitost k rozvoji všech dovedností, potřebných k osvojení si cizího jazyka.

Převážná část učitelů považuje za klíčový v 1. třídě především rozvoj komunikace, porozumění a v neposlední řadě vytvoření kladného vztahu k učení se cizímu jazyku a k cizím jazykům vůbec. Učitelé příliš nevyznávají výuku čtení a psaní v cizím jazyce v tomto ročníku, přesto se však najdou učitelé, kteří pozvolna tyto dvě dovednosti zapojují. Poměrně novou metodou na poli rané výuky cizích jazyků u nás je využívání metody *Jolly Phonics*, pomocí které se děti v 1. třídě učí číst a psát v anglickém jazyce. Protože se jedná o metodu běžně využívanou v anglicky mluvících zemích u dětí, jejichž mateřštinou je anglický jazyk a u nás tato metoda není rozšířená, byla této metodě věnována část výzkumu.

Úspěšné využívání metody *Jolly Phonics* v 1. třídách českých škol dokazuje, že je možné realizovat rozvoj všech jazykových dovedností adekvátně věku i v omezených

časových i materiálních podmínkách. Slova učitelek majících zkušenost s *Jolly Phonics* dokládají vysokou motivovanost dětí pro učení se čtení a psaní v cizím jazyce, což může být klíčové pro jejich další učení. V dnešní době se může často jevit jako obtížné motivovat dítě k práci, nicméně vědomí vlastního úspěchu a schopnosti přečíst si příběh sám zároveň v češtině i v angličtině je pro děti velkou hybnou silou. Proto by doporučením pro učitele cizích jazyků mohlo být více se otevřít možnostem, které nás obklopují a přehodnotit své často velmi rigidní názory na danou problematiku. Může se tak otevřít nejen nám, ale i dětem nová zajímavá cesta, kterou můžeme, ale nemusíme zvolit.

Výstupem praktické části diplomové práce je „Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky“, který obsahuje aktivity zaměřené na rozvoj všech dovedností v cizím jazyce. *Sborník nápadů* je výsledkem analýzy odborné metodické literatury, akčního výzkumu vedeného ve skupině prvňáků a především také výsledkem spolupráce s učiteli ze školní praxe. Tvorba *Sborníku nápadů* měla být z velké části založená na aktivitách pocházejících přímo ze tříd, ve kterých dotazovaní učitelé vyučují. Učitelé však povětšinou potvrdili úspěšnost a oblíbenost aktivit, které do *Sborníku nápadů* byly zařazeny jako výsledek analýzy odborné metodické literatury a mé vlastní učitelské praxe. Výjimečně od nich byla získána aktivita pro *Sborník nápadů* nová, což může svědčit o skutečném zájmu učitelů o daný obor a chuti hledat nové nápady. *Sborník nápadů* tedy není založen především na aktivitách z dílny zkušených učitelů, přesto však nabízí pestrou škálu aktivit, které mohou být pro mnohé nové.

Jsem přesvědčena, že praktická část splnila své cíle a může poskytnout přínosné informace a materiály učitelům zkušeným i těm, kteří do praxe vstupují jako nováčky.

Závěr

Diplomová práce sledovala několik cílů. Pro teoretickou část bylo cílem vytvořit informační materiál pro učitele, jež poskytne dostačující teoretické podklady pro výuku cizího jazyka v 1. třídě. Praktická část cíleně zkoumala současné pojetí výuky cizích jazyků v 1. třídě a na základě výsledků šetření, analýzy odborné metodické literatury a zkušeností učitelů měl být vytvořen „Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky“. Do *Sborníku nápadů* se podařilo uspořádat 27 aktivit a je mu věnována celá kapitola 2. 4.

Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že většina dotázaných učitelů má potřebné vzdělání pro výuku cizích jazyků na 1. stupni a zároveň považuje za důležité dále se vzdělávat a sledovat trendy ve výuce cizích jazyků. Ukázalo se, že přestože převážná část učitelů považuje za nejdůležitější rozvoj komunikace (myšleno poslech a ústní projev) a porozumění v cizím jazyce, objevují se i tací, kteří vnímají rozvoj čtení a psaní v 1. třídě za přínosný, motivující a především svou praxí dokazují, že tyto dovednosti lze skutečně úspěšně rozvíjet a pomoci tak dětem získat samostatný přístup k novým informacím i zábavě.

Zpracování teoretických podkladů pro práci učitele cizího jazyka v 1. třídě považuji za zdařilý metodický materiál opírající se o poznatky z vývojové psychologie, dokumenty vztahující se k rané výuce cizích jazyků a v neposlední řadě o klíčovou odbornou metodickou literaturu. Tento materiál, v praktické části doplněn a víceméně také potvrzen zkušenostmi učitelů z praxe, může být zdrojem inspirace pro ty, kteří nebyli zařazeni do výzkumu, protože zkušenost s výukou cizího jazyka u prvňáků zatím nemají, ale možná by rádi s podobnou činností začali. Věřím však, že výstupy diplomové práce mohou být cenné i pro zkušené učitele tím, že shrnují individuální názory a zkušenosti různých učitelů a zprostředkovávají tak kontakt s jednotlivými individuálními výukovými styly. Zároveň mi práce na této diplomové práci umožnila seznámit se s mnohými zkušenostmi mých budoucích kolegů ve velmi zhuštěné podobě, což by jinak nepochybně trvalo řadu let a v takové formě by se to ani nemuselo podařit.

Na základě shrnutí teoretické i praktické části lze konstatovat, že tato diplomová práce v rámci možností splnila cíle vytyčené v úvodu práce.

Použitá literatura

- **Baladová, G. a kol.** *Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ.* Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-15-1.
- **Baladová, G. a kol.** *Jazyková propedeutika pro učitele 1. stupně ZŠ.* Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-14-4.
- **Brewster, J., Ellis, G., Girard, D.** *The Primary English Teacher's Guide.* Harmondsworth: Penguin Books, 1992. ISBN 0-140-81359-4.
- **Dunn, O.** *Beginning English with young children.* London: Macmillan Publishers LTD, 1983. ISBN 0-333-33307-1.
- **Fidge, L.** *Writing 1 (Composition).* Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2002. ISBN 0-333-77686-0.
- **Fyke, L., Sinclair, K.** *Jolly Songs.* Jolly Learning Ltd. 2005. ISBN 978-184414-069-5.
- **Gavora, P.** *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000. ISBN 80-8593179-6.
- **Halliwell, S.** *Teaching English in the Primary Classroom.* New York: Longman Inc., 1992. ISBN 0-582-07109-7.
- **Hanšpachová, J., Řandová, Z.** *Angličtina plná her.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-790-6.
- **Choděra, R., Ries, L.** *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisíciletí.* Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-157-6.
- **Klégrová, J.** *Máme doma prvňáčka.* Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1020-1.
- **Kreislová, Z.** *Krok za krokem 1. třídou. Rady pro učitele.* Praha: Grada Publishing a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2038-8.
- **Kutálková, D.** *Slovo za slovem – O vývoji a poruchách dětské řeči.* Praha: KPK Praha, s. r. o., 1992. ISBN 80-85267-34-9.
- **Langmeier, J., Krejčířová, D.** *Vývojová psychologie.* Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- **Lewis, G.** *Games for children.* Oxford: OUP, 1999. ISBN 0-19-437224-3.
- **Lloyd, S.** *The Phonics Handbook (A handbook for teaching Reading, Writing and Spelling).* Jolly Learning Ltd., 1998. ISBN 978-1-870946-07-0.

- **Lloyd, S.** *Jolly Phonics Parent/Teacher guide*. [online]. [cit. 2010-02-27]. Dostupný z WWW: <<http://www.jollylearning.co.uk/>>.
- *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2002. ISBN 0-333-99093-5.
- **Najvar, P.** *Raná výuka cizích jazyků v České republice na přelomu 20. a 21. století*. Disertační práce. Pedagogická fakulta Masarykovy University v Brně, 2008. [online]. [cit.2010-01-12]. Dostupný z WWW: <http://is.muni.cz/th/12232/pedf_d/>.
- *Národní plán výuky cizích jazyků*. [online]. 2005. [cit. 2010-01-19]. Dostupný z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>>.
- **Nixon, C., Tomlinson, M.** *Primary Reading Box (Reading activities and puzzles for young learners)*. Cambridge: CUP, 2005. ISBN-13: 9780521549875.
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. VÚP Praha, 2007. [cit. 2010-1-19]. Dostupný z WWW: <http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf>.
- **Pelikán, J.** *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.
- **Phillips, S., Morgan, M., Slattery, M.** *Incredible English 1 (Activity Book)*. Oxford: OUP, 2006. ISBN 978-0-19-444013-4.
- **Phillips, S., Morgan, M., Slattery, M.** *Incredible English 1 (Class Book)*. Oxford: OUP, 2006. ISBN 978-0-19-444007-3.
- **Read, C.** *500 activities for the Primaty Classroom*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2007. ISBN 978-1-4050-9907-3.
- **Scott, W.A., Ytreberg, L. H.** *Teaching English to Children*. New York: Longman Inc., 1990. ISBN 0582-74606-X.
- **Scrivener, J.** *Learning teaching: A guide book for English language teachers*. Oxford: Heinemann, 1994. ISBN 0-435-44089-7.
- **Seymour, D., Popova, M.** *700 Classroom Activities*. Oxford: Macmillan, 2003. ISBN 978-1-4050-8001-9.
- **Slattery, M.** *Incredible English 1 (Teacher's Book)*. Oxford: OUP, 2007. ISBN 978-0-19-444019-6.
- **Slattery, M., Willis, J.** *English for Primary Teachers*. Oxford: OUP, 2001. ISBN 978-0-19-437563-4.

- **Spilková, V. a kol.** *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- **Vágnerová, M.** *Vývojová psychologie I*. Praha: Univerzita Karlova, Vydavatelství Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.
- **Vyštejn, J.** *Dítě a jeho řeč*. Beroun: BAROKO & FOX- Knižní a hudební nakladatelství. 1995. ISBN 80-85642-25-5.
- **Wildová, R.** *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 2002. ISBN 80-7290-103-6.
- **Wright, A., Betteridge, D., Buckby, M.** *Games for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 2004. ISBN 0-521-27737-X.

Odborné články

- **Basilio, A.** *Praise good behaviour*. [online]. Internetový portál Crazy class. 2008. [cit. 2008-4-20]. Dostupný z WWW: <http://crazyclass.myfamilyreviews.com/praise-good-behaviour>.
- **Hubatka, M.** *Kdy začít s výukou cizího jazyka*. [online]. Internetový portál Nadané dítě. 2008. [cit. 2010-1-23]. Dostupný z WWW: <http://www.nadanedite.cz/view.php?cislocclanku=2008100010>.
- **Šturma, J.** *Kdy začít s výukou cizích jazyků?* [online]. Internetový portál Rodina. 2007. [cit. 2010-1-23]. Dostupný z WWW: <http://www.rodina.cz/clanek5497.htm>.
- **Fenclová, M.** *Některé důsledky rané výuky cizím jazykům*. Cizí jazyky. 2004/2005, roč. 48, č. 2, s. 40-42. Dostupný z WWW: http://www.multibank.cz/ep/cizi_jazyky/48/2/fenclova_uceni.pdf.
- **Muriňová, D.** *Učit' cudzí jazyk v predškolskom veku?*. Cizí jazyky. 1992/1993, roč. 36, č. 1-2, s. 51-55.
- **Hutarová, V.** *Některá specifika raného vyučování cizím jazykům*. Cizí jazyky. 1996/1997, roč. 40, č. 9-10, s. 159-161.

Internetové stránky

- **Internetový portál British Council.** *LearningEnglish*. Dostupný z WWW: <http://www.britishcouncil.org/kids.htm>.
- **Internetový portál British Council.** *TeachingEnglish*. Dostupný z WWW: <http://www.teachingenglish.org.uk/try/britlit/little-red-riding-hood>.

- **Internetový portál Enchanted Learning.** 1996-2010. Dostupný z WWW:
<<http://www.enchantedlearning.com/Home.html>>.
- **Internetový portál English 4Kids.** 2010. Dostupný z WWW:
<<http://www.english-4kids.com/>>.
- **Internetový portál GenkiEnglish.** 1999-2010. Dostupný z WWW:
<<http://genkienglish.net/mingle.htm>>.
- **Internetový portál Kinder Say.** 2009-2019. Dostupný z WWW:
<<http://kindersay.com/>>.
- **Internetový portál Knock Knock English.** 2007-2010. Dostupný z WWW:
<<http://www.supersimplesongs.com/videodemos.html>>.
- **Internetový portál Multimedia English Classroom.** 2008-2010. Dostupný z WWW: <<http://www.multimedia-english.com/contenidos/listado/kids-lessons>>.
- **Internetový portál OUP. *Incredible English. Level 1. Dictionary.*** 2009-2010. . [online]. [cit. 2010-02-27]. Dostupný z WWW:
<<http://www.oup.com/elt/global/products/incredibleenglish/level1/dictionary/unit3/>>.
- **Symbol ucho a ústa.** [online]. [cit. 2010-01-29]. Dostupný z WWW:
<<http://www.terescinotvoreni.wz.cz/lidske-telo.htm>>.
- **Online katalog CUP, učebnice pro MŠ a 1. stupeň ZŠ.** [online]. [cit. 2010-03-11]. Dostupný z WWW:
<<http://www.cambridge.org/elt/catalogue/catalogue.asp?cid=13>>.
- **Online katalog OUP, učebnice pro MŠ a 1. stupeň ZŠ.** [online]. [cit. 2010-03-11]. Dostupný z WWW:<http://www.oup.com/elt/catalogue/cz_ucebnice/stupen1/?cc=cz>.
- **Wallace, W. *Píseň „For he´s a jolly good fellow“.*** [online]. Internetový portál Free-Scores. 2000-2010. [cit. 2010-02-20]. Dostupný z WWW:
<<http://www.free-scores.com/download-sheet-music.php?pdf=8343>>.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník pro učitele cizího jazyka v 1. třídě

Příloha č. 2 – Dotazník vyplněný učitelem cizího jazyka v 1. třídě

Příloha č. 3 – Materiály k metodě *Jolly Phonics*

- a) Pracovní list – hláska „a“
- b) Listy s kartami - hlásky
- c) Sada karet pro *Sound Book*
- d) Krabička se slovy - sady slov
- e) Spojování provázkem
- f) Karty s písmeny, obrázky a slovy
- g) List pro nalepování vět
- h) Obrázek s nápovědou
- i) Desková hra pro čtení slov
- j) Chybějící hlásky
- k) Pracovní list pro alternativu zapsání jedné hlásky
- l) Popis pohybů k jednotlivým hláskám

Příloha č. 4 – Vyplněný záznamový arch pro rozhovor

Příloha č. 5 – Ukázkové materiály k akčnímu výzkumu

- a) Karty se slovy a obrázky
- b) Jednoduché pracovní listy
- c) Třídění slov do skupin

Příloha č. 6 - Metodická příloha ke Sborníku nápadů (24 volných listů)

- a) Básničky a říkadla (1 list)
- b) For he's a jolly good fellow (1 list)
- c) Kvarteto (3 listy)
- d) Deskové hry (2 listy)
- e) Pohyblivý slovník (1 list)

- f) Kostky (2 listy)
- g) Ryt-mus (1 list)
- h) Storytime! (3 listy)
- i) Kolo zvířat (1 list)
- j) První písmeno (1 list)
- k) Vytvoř slovo (2 listy)
- l) Čokoláda (1 list)
- m) Provázkový slovníček (2 listy)
- n) Nalep slovníček (2 listy)
- o) Odměny (1 list)

Obsah

Úvod	8
Cíle diplomové práce	9

TEORETICKÁ ČÁST

1. Raná cizojazyčná výuka ve školských dokumentech.....	10
1. 1. Raná výuka cizího jazyka v RVP ZV.....	10
1. 1. 1. Rozvoj klíčových kompetencí v hodinách cizího jazyka	12
1. 2. Společný evropský referenční rámec (SERR)	14
1. 3. Národní plán výuky cizích jazyků	14
1. 4. Příklady z praxe – školní vzdělávací programy	15
2. Psychologické a vývojové předpoklady pro výuku cizího jazyka v 1. třídě ZŠ...16	16
2. 1. Vývoj řeči	16
2. 2. Nástup do školy	18
2. 3. Specifika dětí v 1. třídě	19
2. 4. Odlišnosti práce v mateřské a základní škole	20
2. 5. Učitel v 1. třídě	21
2. 6. Připravenost dítěte na výuku cizího jazyka	22
3. Raná výuka cizích jazyků	25
3. 1. Význam a cíle rané výuky cizích jazyků	25
3. 2. Rozdílnost názorů na vhodnou dobu pro zahájení výuky cizího jazyka	27
3. 3. Principy, strategie a metody rané výuky cizích jazyků	30
3. 3. 1. Péče o klima v učící se dětské skupině	30
3. 3. 2. Výukové strategie pro ranou výuku cizích jazyků	31
3. 3. 3. Metody vhodné pro ranou výuku cizích jazyků	34
3. 3. 4. Specifika základních dovedností důležitá pro ranou výuku CJ...41	41
4. Shrnutí teoretické části.....	46

PRAKTICKÁ ČÁST

1. Charakteristika praktické části	47
1. 1. Výzkumná otázka	47
1. 2. Cíle praktické části	48
1. 3. Metody výzkumu	48

2. Přehled výsledků výzkumu	50
2. 1. Vyhodnocení dotazníkového šetření	50
2. 2. Vyhodnocení případové studie dobré praxe	65
2. 2. 1. Metoda Jolly Phonics	65
2. 2. 1. 1. Rozhovory s učiteli	71
2. 2. 1. 2. Pozorování výuky	77
2. 2. 2. Práce s interaktivní tabulí	80
2. 2. 2. 1. Rozhovory s učiteli	80
2. 3. Akční výzkum	83
2. 3. 1. Představení a reflexe jednotlivých aktivit	84
2. 3. 2. Závěrečný komentář	88
2. 4. Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky.....	90
2. 4. 1. Seznam aktivit	91
2. 4. 2. Aktivity pro rozvoj poslechu a ústního projevu	92
2. 4. 3. Aktivity pro rozvoj čtení a psaní	105
2. 4. 4. Pomůcky.....	117
3. Shrnutí praktické části	120
Závěr	122
Použitá literatura	123
Seznam příloh	127

Úvod

Současný svět se může jevit velmi konkurenčním prostředím. Již od útlého dětství na každého jedince bývá vyvíjen tlak ze strany rodiny i společnosti, aby se učil být suverénní a průbojný, protože v tomto nekompromisním boji mohou obstát jen ti nejlepší. Mezi takové jedince se velmi často řadí ti, kteří jsou schopni komunikovat nejen ve své mateřštině, ale minimálně v jednom, spíše však ve více cizích jazycích. Školám ukládá školský zákon zahájit výuku cizích jazyků ve 3. ročníku ZŠ, nicméně v rámci co nejširší nabídky některé školy nabízejí výuku cizích jazyků od 1. ročníku, můžeme se běžně setkat i s nabídkou výuky cizích jazyků již v mateřské škole.

Velkým problémem současné doby je nedostatek kvalitních učitelů cizích jazyků, kteří by se specializovali na ranou výuku, tj. na práci s předškoláky či žáky nižších ročníků prvního stupně. Často na školách učí učitelé s jinou aprobací nebo zdatní, avšak primární pedagogikou nedotčení jazykáři. Výsledkem pak mohou být děti, které mají studium cizích jazyků v neoblíbené, nemají dostatečné základy cizího jazyka nebo mají špatné jazykové základy a návyky, které je v pozdějším věku velmi obtížné odstranit.

Sama již několik let cizí jazyky učím a velmi dobře si uvědomuji, jak obtížné je udržet svou výuku pro prvňáky atraktivní, efektivní a neustále směřující k cíli. Proto jsem zvolila téma diplomové práce tak, aby alespoň částečně práce pomohla mně i jiným, zkušenějším či začínajícím učitelům pochopit, v čem tkví potřeby a nároky dětí v 1. třídě na naše plánování výuky cizích jazyků a zároveň chci vytvořit soubor činností a materiálů, které by byly inspirativní a prakticky využitelné při výuce cizích jazyků v 1. třídě ZŠ.

Cíle diplomové práce

Cílem této práce je v teoretické části vytvořit informační materiál pro učitele, který se zabývá specifiky rané výuky cizích jazyků, pochopením potřeb a studijních předpokladů dětí v první třídě ZŠ a obsahovými možnostmi pro náplň výuky plynoucími z formálních školských dokumentů.

V teoretické části diskutuji význam rané výuky cizích jazyků a názory na dobu vhodnou pro zahájení této výuky s cílem obhájit smysluplnost učitelské práce v tomto směru. Rozbor Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a dalších školských dokumentů si klade za cíl analyzovat situaci rané výuky cizích jazyků v českém školství, vymezit její místo v rámci těchto dokumentů a konkretizovat možnosti, které se na základě těchto dokumentů učitelům cizích jazyků v 1. třídě nabízejí.

V neposlední řadě považuji za důležité zohlednit a formulovat pedagogicko-psychologické aspekty věkových specifik, požadavky na výběr metod a forem práce vyplývající pro práci učitele z věku dětí a z přelomového období v jejich životě - nástupu do školy.

Na základě teoretických poznatků je cílem praktické části zmapovat současné pojetí výuky cizích jazyků v 1. třídě a zároveň vytvořit a uspořádat soubor aktivit a materiálů pro výuku cizích jazyků, které budou využitelné pro práci s dětmi v 1. třídě a budou obohacovat tradiční metody a formy práce pro děti zajímavým a efektivním způsobem. Zároveň by některé z činností měly být zaměřeny na rozvoj dětské cizojazyčné gramotnosti.

Tato část je založena na dotazníkovém šetření, spolupráci a rozhovorech s učiteli cizích jazyků, kteří mají vlastní zkušenosti s výukou cizích jazyků v 1. třídě a analýze odborné metodické literatury.

TEORETICKÁ ČÁST

Tato část sestává ze tří hlavních kapitol, do kterých je uspořádána problematika rané výuky cizího jazyka z několika hledisek. První kapitola analyzuje místo rané výuky ve školských dokumentech a konkrétně vymezuje možnosti pro výuku, o které se na základě těchto dokumentů učitel cizího jazyka v 1. třídě může opřít. V druhé se zabývá psychologickými předpoklady dětí pro výuku cizích jazyků a specifickými potřebami vyplývajícími z citlivého období dítěte, tedy vstupu do školy a působení v 1. třídě ZŠ. Zároveň upozorňuje na kompetence, které by učitel měl vykazovat při práci s touto věkovou skupinou. Poslední kapitola argumentuje význam a cíle rané výuky cizích jazyků a popisuje vhodné metody a formy práce, které lze při výuce využít. První a druhá kapitola tvoří podklady, na jejichž základě jsou v poslední kapitole vymezeny a popsány konkrétní elementární metodické principy a postupy pro ranou výuku cizího jazyka.

1. RANÁ CIZOJAZYČNÁ VÝUKA VE ŠKOLSKÝCH DOKUMENTECH

1. 1. Raná výuka cizího jazyka v RVP ZV

Raná výuka cizích jazyků má své místo i v dokumentu „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“ (dále jen RVP ZV). Tento dokument ranou výuku cizího jazyka vymezuje jako možnost, ne však povinnost.

Cizí jazyk je zařazen do vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“. RVP ZV definuje cíle a předpokládané výstupy výuky a osvojování si cizího jazyka na 1. stupni ZŠ, které vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR). Cíle rané cizojazyčné výuky formulované v kapitole 3.1.1. se v určitých bodech shodují s cíli v RVP ZV. Dokument zohledňuje problematiku odlišnosti ve způsobu života lidí v jiných zemích a jejich kultur, a zmiňuje osvojení si cizího jazyka jako nástroj pro snižování jazykové bariéry, který umožňuje mobilitu jedinců v osobním životě, při studiu i v pracovním světě. Znalost cizího jazyka napomáhá mezinárodní komunikaci, toleranci a porozumění.

Povinná výuka cizího jazyka musí být zahájena ve 3. ročníku ZŠ s rozsahem tří vyučovacích hodin týdně (9 vyučovacích hodin týdně pro 3.-5. ročník). Pokud však souhlasí rodiče žáka, výuka může být zahájena již od 1. ročníku ZŠ. Přednostně je škola povinna nabídnout k výuce anglický jazyk, pokud však zákonní zástupci dítěte zvolí jiný jazyk, je škola povinna informovat rodiče o tom, že při přestupu žáka na jinou základní či střední školu nemusí být zajištěna návaznost stejného cizího jazyka.

RVP ještě zmiňuje „další cizí jazyk“ jako předmět, který škola nabízí na 2. stupni ZŠ.

Vzdělávací obsah tohoto oboru je pro 1. stupeň rozpracován do několika oblastí, které tvoří učivo tohoto předmětu a jsou využitelné i pro ranou výuku:

- pravidla komunikace v běžných každodenních situacích
- jednoduchá sdělení
- tematické okruhy (blízké žákovi – domov, rodina, škola...)
- slovní zásoba a tvoření slov
- základní gramatické struktury a typy vět, základy lexikálního principu pravopisu slov (RVP ZV, 2005, s. 26)

Očekávané výstupy jsou odstupňovány a rozděleny do dvou období. První období zahrnuje 1. - 3. ročník a neklade přílišné nároky na žáka z toho důvodu, že povinnost studovat cizí jazyk je uložena až od posledního ročníku tohoto období. Výstupy prvního období jsou orientační (nezávazné) a jsou zaměřeny převážně na receptivní a interaktivní dovednosti spíše než na produktivní.

RECEPTIVNÍ, PRODUKTIVNÍ A INTERAKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- **vyslovuje a čte foneticky správně v přiměřeném rozsahu slovní zásoby**
- **rozumí jednoduchým pokynům a větám, adekvátně na ně reaguje**
- **rozlišuje grafickou a mluvenou podobu slova**
- **pochopí obsah a smysl jednoduché, pomalé a pečlivě vyslovované konverzace dvou osob s dostatkem času pro porozumění**
- **používá abecední slovník učebnice**

(zdroj RVP ZV, 2007, s. 26)

1. a 2. ročník je specifický tím, že se žáci učí zvládat dovednost psaní a čtení v mateřském jazyce, proto není ve výstupech 1. období výrazně specifikováno psaní. Nicméně je kladen důraz na správnou fonetickou výslovnost a čtení a rozlišení grafické

a mluvené podoby jazyka, což může mnoha žákům působit potíže, proto je zcela jistě zapotřebí nacvičovat i psaní, jehož výsledkem je snadnější fixace grafické podoby jazyka.

Pokud je cizí jazyk vyučován již během prvních dvou let povinné školní docházky, žáci budou vystaveni psané formě jazyka a budou nuceni vypořádat se s odlišnostmi psané a zvukové podoby jazyka.

1. 1. 1. Rozvoj klíčových kompetencí v hodinách cizího jazyka

Jedním z pilířů RVP ZV jsou klíčové kompetence, které ovlivňují další obsah dokumentu. Jsou vymezeny takto:

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.“ (RVP ZV, 2007, s. 14)

Klíčovými kompetencemi jsou: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Cílem je tedy poskytnout žákům prostor k rozvoji těchto kompetencí v různých školních činnostech. Výuka cizího jazyka je vhodným nástrojem k rozvíjení klíčových kompetencí. V 1. třídě tedy žáci začínají budovat základy těchto dovedností.

V následující části jsem se na základě dosavadního studia odborné literatury pokusila konkrétně formulovat možnosti, jak tyto klíčové kompetence rozvíjet v 1. třídě při výuce cizího jazyka.

- Kompetence k učení
 - rozvoj pozitivního vztahu k učení
 - učení se postupům vedoucím k efektivnímu osvojování slovní zásoby

- práce s pracovními listy, případně s jazykovým portfoliem
 - rozvoj sebehodnocení a sebereflexe
- Kompetence k řešení problémů
 - trénování modelových situací, rozhovorů
 - využití základních jazykových prostředků k pozdravu, představení se
 - rozvoj porozumění jednoduchým pokynům
- Kompetence komunikativní
 - porozumění a reakce na základní pokyny
 - porozumění a schopnost zapojit se do jednoduchého rozhovoru
 - schopnost krátce o sobě mluvit
 - využití osvojené slovní zásoby a správné výslovnosti
 - nacvičování a postupné osvojení si psané podoby cizího jazyka
 - práce s internetem podle možností dítěte
- Kompetence sociální a personální
 - učení se práci s ostatními spolužáky ve dvojici či skupině
 - učení se respektovat ostatní a poskytnout jim prostor pro vyjádření
 - učení se respektovat pravidla ve skupině
 - učení se přijímat nové role
 - využití možnosti požádat o pomoc
- Kompetence občanské
 - učení se toleranci druhým
 - rozvoj smyslu pro povinnost ve škole (domácí úkoly, funkce ve třídě – př. starání se o kalendář)
 - seznamování se s jinými kulturami a zvyklostmi
- Kompetence pracovní
 - učení se zásadám bezpečné práce
 - respektování daných pravidel, práce podle zadaných instrukcí
 - učení se plnit své povinnosti
 - učení se práci s pomůckami

1. 2. Společný evropský referenční rámec (SERR)

SERR je dokumentem Rady Evropy, jehož cílem je popsat dosaženou úroveň cizího jazyka. Existuje celkem šest úrovní A1 – C2 s tím, že prvního stupně základní školy se týká především úroveň A1, což je úroveň nejnižší, začátečnická.

„Úroveň A1: Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.“ (RVP ZV, 2007, s. 21)

Nejen z této charakteristiky vychází zpracování oblasti cizího jazyka v RVP ZV pro 1. stupeň ZŠ.

1. 3. Národní plán výuky cizích jazyků

Národní plán výuky cizích jazyků (dále jen NP) si klade za cíl vytvořit podmínky pro zlepšení dovedností obyvatelstva porozumět a komunikovat v cizích jazycích. V rámci NP byl vypracován akční plán výuky cizích jazyků pro období 2005-2008, který hovoří o předškolním a základním vzdělávání a rané výuce cizích jazyků. Plán předpokládá zahájení výuky v posledním roce mateřské školy formou jazykové propedeutiky za předpokladu, že by výuka probíhala denně, v krátkých časových úsecích. Výuka není povinná a je podmíněná přítomností kvalifikovaného odborníka. Návaznost výuky po vstupu dítěte do školy může být zajištěna nepovinným pokračováním v 1. a 2. ročníku ZŠ. Plán považuje za efektivní zařazení krátkých intervalů výuky angličtiny v jiných než jazykových hodinách formou metody „napříč předměty 1. stupně“ (CLIL = Content Integrated Language Learning – „Obsahově a jazykově integrované učení“).

Plán opakovaně zmiňuje význam odborné jazykové přípravy učitelů pro efektivitu a smysluplnost výuky cizím jazykům. Zároveň si klade za cíl vytvořit jazykovou propedeutiku pro učitele 1. stupně ZŠ a propracovat metodu „napříč předměty 1. stupně“.

Na základě NP byly vytvořeny dvě metodiky s názvy „Jazyková propedeutika pro učitele 1. stupně ZŠ“ a „Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ“. Obě tyto příručky obsahují aktivity, činnosti, nápady a pracovní listy pro žáky 1. stupně ZŠ.

Publikace „Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ“ je prezentována s cílem *„přispět k systematické tvorbě materiálů pro tuto výukovou strategii, která odpovídá nárokům moderního cizojazyčného vyučování“* (Baladová, 2006, s. 6). Petr Najvar ve své disertační práci upozorňuje na rozpor, který tkví v problému efektivitu rané výuky cizích jazyků pouze za přítomnosti kvalifikovaného odborníka. Příručka však uvádí, že i přes vysoké nároky na kompetence učitele CLILu není požadována aprobace pro cizí jazyk. *„Materiály v publikaci (i na přiloženém CD-ROMu) jsou v tomto smyslu zklamáním. Obsahují jednak jazykové chyby v cílových jazycích, jednak aktivity, jež jsou ve zřetelném rozporu s požadavky na kognitivní a sociální přiměřenost věku dítěte.“* (Najvar, 2008, s.77). Je tedy otázkou, zda budou učitelé dostatečně kritičtí a zároveň ochotní věnovat zapojení strategie CLILu do výuky dostatek času pro to, aby se výuka stala efektivní a smysluplnou.

1. 4. Příklady z praxe - školní vzdělávací programy (ŠVP)

Rozbor ŠVP ZŠ Angel

Tato škola je velmi specifickou ZŠ pro svou výraznou orientaci na výuku cizích jazyků. Škola nabízí jazykové vzdělání již od dvou let dítěte, od 1. třídy s možností bilingvního programu. Cizí jazyk (anglický) je od 1. ročníku povinný. Pro nižší ročníky 1. stupně (1. a 2. ročník) je hodinová dotace 2 vyučovací hodiny týdně. Od 3. ročníku jsou cizímu jazyku věnovány 3 hodiny týdně a v anglickém jazyce je vyučován předmět „My ve světě“.

Významným a ne příliš u nás běžným je bilingvní program této školy, který je nabízen od 1. ročníku jak žákům z bilingvního prostředí, bilingvních tříd MŠ, tak i ostatním žákům. V cizím jazyce jsou vyučovány tyto předměty: Matematika, Výtvarná výchova, Hudební výchova, Tělesná výchova, Tvořivá dramatika a Člověk a práce.

Výuka cizích jazyků na ZŠ Angel je zaměřená na rozvoj komunikativních kompetencí žáků a vytváření podmínek pro používání jazyka v přirozeném kontextu. Škola spolupracuje s rodilými mluvčími, organizuje exkurze, zájezdy a další aktivity zaměřené na jazykový rozvoj žáků.

Škola se účastní mnoha mezinárodních projektů a zapojila se do projektu „Mum, Dad and Me – The Toddlers’ Club“ a je koordinátorskou institucí pro vytvoření metodiky pro výuku jazyka v raném věku, která byla prezentována na konferenci na podzim roku 2009.

Rozbor ŠVP ZŠ nám. Currieových

Tato škola, stejně jako předchozí, zařadila výuku cizího (anglického) jazyka již od 1. ročníku. Podobně rozvržená je i časová dotace výuky. V nižších ročnících 1. stupně jsou cizímu jazyku věnovány 2 vyučovací hodiny týdně, ve 3. a 4. ročníku 3 hodiny a v 5. ročníku 4 hodiny týdně. Anglický jazyk je vyučován jako samostatný předmět.

Na 1. stupni je výuka zaměřena především na osvojení si zvukové podoby jazyka a na nácvik porozumění, a také na gramatiku. Metody výuky jsou aktivizační, aby žáci byli co nejvíce zapojováni do procesu výuky.

Do výuky cizího jazyka jsou zařazeny také okruhy průřezových témat Poznávání lidí, Komunikace, Evropa a svět nás zajímá (zvyky a tradice), Lidské vztahy a Multikulturalita.

2. PSYCHOLOGICKÉ A VÝVOJOVÉ PŘEDPOKLADY PRO VÝUKU CIZÍHO JAZYKA V 1. TŘÍDĚ ZŠ

2. 1. Vývoj řeči

Vývojovou psychologií se podrobně zabývá ve své publikaci Vágnerová (1996). Tato kapitola čerpá z části věnované rozvoji řeči u dětí od narození až po vstup do školy.

Počátky řeči se objevují již v průběhu prvního půlroku dítěte, kdy dítě začíná žvatlat a dokáže hlasem vyjádřit své pocity a nálady. Podmínkou rozvoje řeči je sluchové vnímání. V kojeneckém věku se rozvíjí sluchová percepce, kdy se dítě otáčí za zvukem a preferuje lidský hlas před ostatními zvuky a dokáže jej bezpečně rozpoznat. Častý kontakt s řečí napomáhá dítěti rozlišovat specifické zvuky jazyka. Být neustále vystavovaný kontaktu s mluvenou řečí je nezbytným předpokladem rozvoje řeči.

Kvalitní mluvený projev, přestože zjednodušený, jasněji a pomaleji artikulovaný a často se opakující, je významným pro správný vývoj dětské řeči. Dítě je schopné porozumět řeči již mezi 8.-10. měsícem věku, první slova se pak objevují kolem prvního roku dítěte.

V batolecím věku je velmi příznačné symbolické myšlení a také začínající anticipace budoucího dění. To znamená, že dítě si představuje činnost v mysli a často dojde k výsledku, aniž by činnost provedlo. Dítě si také začíná vytvářet předpojmy, které jsou velmi významné pro rozvoj řeči.

Nápodoba je běžným nástrojem, řeč je přijímána jako hotová a daná forma. Dítě potřebuje vzor řeči, kterému se snaží přiblížit. V tomto věku dítě s oblibou pojmenovává věci okolo a typickou je otázka „Co je to?“. Kolem druhého roku se objevují první kratičké věty, často agramatické formy. Toto období má pro batole velký socializační význam.

Předškolní období je vymezeno věkem mezi třetím a šestým rokem dítěte. Aktivita a sebeprosažení se řadí k základním potřebám dítěte, proto je důležité, aby dítě mělo možnost konfrontace ve skupině vrstevníků a poznávalo základní principy fungování jedince ve skupině. Z hlediska myšlení převládá názorné, intuitivní myšlení. Egocentrické zkreslování reality podle vlastní potřeby je běžným jevem, stejně jako útržkovité myšlení a chybějící komplexní pohled na problém. Egocentrismus se projevuje velmi výrazně jak v myšlení, tak v komunikačním procesu. Egocentrická řeč napomáhá dítěti pojmenovat nové věci a porozumět jim, řídit vlastní aktivity, ale není primárně určena jiné osobě.

Kutálková (1992) popisuje toto období jako velmi citlivé z hlediska rozvoje řeči, která se rozvíjí rychle a v závislosti na tom, jak rodina s dítětem komunikuje, zda dokáže trpělivě odpovídat na typickou otázku „Proč?“. Dítě v tomto věku postupně zvládá výslovnost hlásek, některé z nich mu však působí větší problémy. Za obtížnější jsou považovány sykavky (s, c, z, š, ž, č) a často dochází k jejich vzájemné záměně či nahrazení jinou hláskou. Velmi výraznou hláskou je z hlediska výslovnosti R, které však málokteré dítě na počátku tohoto období dokáže vyslovit správně rozkmitáním špičky jazyka a může si pomoci „francouzským“ R, které však není vyslovené správně a je třeba sledovat, zda si dítě častým opakováním nevytváří špatný mluvní návyk. Také hláska L je obtížná na výslovnost a často bývá příčinou „šlapání si na jazyk“.

Toto období se vyznačuje rozvojem mechanické paměti, která bývá na velmi dobré úrovni. Dítě si často pohrává s rytmem jednotlivých slov a vět. Rytmus básniček, písni a říkadel je velmi významným nástrojem a zdrojem inspirace pro dítě.

2. 2. Nástup do školy

Nástup do školy a přijetí role školáka je pro dítě i jeho rodinu velkým zlomem. Na dítě jsou kladeny výrazně větší nároky a proto je nutné, aby bylo dítě dostatečně vybavené po všech stránkách pro úspěšný start. Pojetí a hodnoty vzdělání jsou velmi závislé na zkušenostech a postojích rodičů, kteří svým dětem předávají informace o škole a motivují je (někdy i negativně) pro práci ve škole. Škola je pro dítě místem první konfrontace hodnotového systému rodiny a společnosti, jejíž zájmy hájí škola. (Vágnerová, 1996)

Pro vstup do školy musí být dítě školsky zralé a připravené. V předškolním období byla aktivita dítěte především cílem, ale když ji dítě dostatečně rozvine a zvládne, stává se aktivita prostředkem. Stejně tak Vágnerová (1996) mluví i o schopnostech a dovednostech. Jakmile se schopnosti a dovednosti dítěte dostanou na úroveň, kdy se mohou stát prostředkem dalšího rozvoje, je vhodné, aby dítě zahájilo školní docházku.

Školní zralost

„Školní zralost je jedním z předpokladů úspěšnosti ve škole. Jde především o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje v celkové reaktivitě dítěte, zejména v odolnosti a schopnosti koncentrace pozornosti. Zráním CNS je podmíněna také lateralizace ruky a rozvoj senzomotorických dovedností. Na zrání závisí i rozvoj zrakového a sluchového vnímání... Pro školní práci je potřebné, aby dítě uvažovalo logicky, na úrovni konkrétních logických operací. Přijatelná adaptace na školu vyžaduje určitý stupeň rozvoje autoregulačních procesů. Dítě by mělo být schopné respektovat obecně významnější motiv, tj. povinnost.“ (Vágnerová, 1996, s.155)

Školsky zralé dítě se lépe koncentruje, má rozvinutější vidění na blízko a je schopné vizuální diferenciaci a analýzy. Je tedy schopné odlišovat tvary písmen a dokáže se zaměřit na detaily a udržet pozornost. Sluchová diskriminace se v průběhu

první třídy rozvíjí, dítě není zpočátku schopné detailní analýzy slov, ale většinou dokáže určit první, někdy i poslední písmeno slova.

Školní připravenost

Nejen školní zralost je předpokladem pro úspěch dítěte ve škole. Mnohé kompetence jsou spojené s učením a zde hraje velkou roli působení sociálního prostředí. Vágnerová (1996, s. 162) popisuje tyto kompetence takto: *„Jde o chápání hodnoty a významu školního vzdělání, které ovlivňuje především motivaci dítěte. Při nástupu do školy musí dítě dosáhnout určité socializační úrovně v oblasti rozlišování a zvládání různých rolí, v oblasti verbální komunikace a v systému běžných norem chování (které by mělo být schopné reálně respektovat).“* Je zřejmé, že nedůležitější sociální skupinou je pro dítě rodina, často ovlivněná dalšími sociálními skupinami, která dítěti předává tyto hodnoty a rozvíjí u něj potřebné kompetence.

2. 3. Specifika dětí v 1. třídě

Konkrétní specifika dětí v první třídě vyplývají z předchozího popisu psychologického vývoje dítěte. Je důležité, že učitelé jsou si vědomi vývoje dítěte z různých stránek a respektují je při plánování výuky.

Z hlediska fyzického vývoje je dítě velmi aktivní, potřebuje pohyb, ale velmi rychle se unaví. Rozvíjí se jemná motorika a koordinace pohybů a dítě již obvykle ví, zda preferuje při práci pravou či levou ruku.

V oblasti sociální je dítě schopné respektovat autoritu, snaží se jí přiblížit a očekává pochvalu a povzbuzení. Svou práci bere velmi vážně a často neodhadne své schopnosti a pokouší se o víc, než je schopno zvládnout. Stále oceňuje hru a soutěž, dožaduje se pravidel a fair play a nerado prohrává. Je tedy na místě i humor a vědomí, že ve třídě má kamarády a patří mezi ně. Dítě rádo pracuje individuálně i ve skupině a často se snaží prosadit svůj názor.

Emocionální vývoj dítěte by měl být na takové úrovni, aby dítě dokázalo rozlišovat dobro a zlo, mělo by ovládat své emoce a vnímat pocity ostatních. Občas má potřebu žalovat, pohádat se, ale většinou spory rychle odezní. Dítě se umí radovat z maličkostí a miluje překvapení.

Kognitivní stránka vývoje dítěte se velmi rychle rozvíjí. Dítě má představu o čase a začíná chápat, co je budoucnost. Je schopné uvědomit si rozměry (velký, menší...) a množství věcí a dokáže je kategorizovat, třídit. Dítě je velmi zvědavé a hodně se ptá. Vydrží u činnosti, dokáže se déle soustředit, někdy však dělá víc věcí najednou a pak má problém je dokončit. Dítě si užívá i vlastní činnost, stejně tak jako má radost z výsledku. Rádo opakuje věci i typy úloh, které už zná, protože zažívá pocit úspěchu při jejich řešení. Dítě je schopné sebehodnocení i hodnocení práce ostatních. Rádo samo objevuje, jak věci fungují a manipuluje s věcmi.

Jazykový vývoj je různý v závislosti na prostředí, ze kterého dítě pochází. Dítě se dokáže vyjadřovat vhodně, adekvátně komunikuje s rodinou, přáteli i cizími lidmi. S oblibou si hraje se slovy, vyhledává vtipy a hádanky. Dítě je nejen dobrým posluchačem, rádo vypráví, ukazuje, hovoří o sobě a často až fabuluje. Aktivní i pasivní slovní zásoba se velmi rychle rozrůstá. (V. Krejčová a J. Kargerová in Kreislová, 2008)

2. 4. Odlišnosti práce v mateřské a základní škole

V této kapitole se zabývám porovnáním MŠ a ZŠ z hlediska náročnosti práce, přičemž vycházím z předchozích kapitol a studia psychologického vývoje dítěte.

Přechod z mateřské do základní školy je zlomovým obdobím jak pro dítě, tak i pro jeho bezprostřední okolí. Mění se dětský pohled na instituci, do které dochází. Mateřská škola se zásadně odlišuje režimem i programem od základní školy. Prostředí základní školy provází přísnější pravidla, která se dítě musí naučit respektovat. Volnější, přestože vedený program v mateřské škole se mění na jasně strukturovaný školní den. Je určená doba pro učení a pro odpočinek. Dítě musí do školy přijít včas a záleží především na rodičích, jak zorganizují ranní vypravování do školy, aby dítě nebylo vystaveno stresu z toho, že nestihne přijít včas na vyučování.

Ve škole se po dítěti vyžaduje delší doba soustředění a přestože je výuka v 1. třídě pestrá a činnosti jsou střídány, proces zvykání si na jiné podmínky je pro každé dítě různě náročný. Dítě dostává domácí úkoly, které nejsou nijak náročné (zpočátku jde hlavně o přípravu pomůcek, atp.). Dokud se však dítě nenaučí psát, úkoly si musí zapamatovat a správně je vyřídit rodiči, který dítěti pomáhá s přípravou do školy. Je stresující, zapomene-li dítě nebo rodič něco připravit, protože samo dítě musí přiznat učiteli, že zapomnělo nebo popletlo zadání úkolu.

Liší se také instrukce a tempo práce. Přestože jsou zohledněny individuální potřeby dítěte, frontální přístup u řešení některých úkolů je běžnou praxí a dítě pak neurčuje tempo práce. Je velmi náročné držet krok s ostatními, ať už dítě musí čekat, než ostatní práci dokončí, nebo naopak spěchat s dokončením.

Škola je pro dítě institucí, kde je již dítě hodnoceno a učí se samo sebe hodnotit. I to posouvá vnímání školy dítětem. Dítě si uvědomuje, zda je více či méně úspěšné mezi vrstevníky a je tak vytvářen tlak na dítě. Je logické, že dítě (často podpořené rodiči a jejich vnímáním vzdělání) touží být úspěšné a je stresující, pokud zaostává za ostatními dětmi.

Právě pro tyto odlišnosti, které jsou pro děti permanentně zátěžové, je klíčová role učitele. Je důležité, aby si učitel uvědomoval náročnost přechodu z mateřské do základní školy a pomohl dětem v adaptaci na nové situace, do kterých se dítě dostane. (Klégrová, 2003)

2. 5. Učitel v 1. třídě

Učitel v 1. třídě má daleko větší význam, než si mnoho lidí uvědomuje. Na druhém stupni už vliv učitele není tolik výrazný jako právě při vstupu do školy. Osobnost učitele prvňák vnímá nekriticky, což je na jedné straně výhodou, protože žák je schopen přehlédnout učitelovy nedostatky, ale na straně druhé tak vzniká pro učitele závazek, který apeluje na zodpovědnost v přístupu k tomuto povolání. (Kreisllová, 2008)

„Co nám pomůže být dobrým učitelem a na co v 1. třídě nesmíme zapomenout:

- *Jsme dětem vzorem.*
- *Vstupujeme do třídy s úsměvem pozitivně naladěni.*
- *Používáme humor, dáváme najevo radost a nadšení.*
- *Oceňujeme každou snahu a úsilí.*
- *Přijímáme každé z dětí, vnímáme a respektujeme jeho potřeby.*
- *Důvěřujeme mu.*
- *Citlivě analyzujeme jakoukoliv změnu v chování.*
- *Komunikujeme vstřícným a přátelským způsobem.*
- *Oslovujeme děti jmény.*

Čeho bychom se měli vyvarovat?

- *Přenášení osobních problémů či konfliktů s rodiči na děti*
- *Subjektivního hodnocení*
- *Zastrašování a zesměšňování*
- *Náladovosti“ (Kreisllová 2008, s. 22).*

Důležitou roli hraje učitel při výuce cizího jazyka. Sdílí se svými žáky v přijatelné formě nový jazyk a také to, jak k jazyku přistupovat a jak se mu učit. Učitel by se měl ujistit, že žáci ví, proč tu nebo onu aktivitu dělají a co nového se naučí. Zároveň je kladen velký důraz na vytvoření bezpečného prostředí, ve kterém se žák nebude bát testovat, zkoušet a procvičovat nové struktury, se kterými se sžívá, a získává dostatečné sebevědomí pro sebevyjádření bez úzkostného pocitu.

Role učitele je nezastupitelná, proto je každý, kdo se pro toto povolání rozhodne, zodpovědný za své působení na žáky (Brewster, J a kol., 1992).

2. 6. Přípravenost dítěte na výuku cizího jazyka

Názory na zahájení výuky cizích jazyků se odlišují, je však velmi důležité uvědomit si, že každé dítě je individualitou a nelze tedy schopnosti a dovednosti dětí v určitém období generalizovat. Přesto je možné vycházet z poznatků o vývoji dítěte a diskutovat jeho možnosti.

Chování dítěte v kojeneckém věku naznačuje, že dítě je v tomto období schopné naučit se jakýkoliv jazyk v závislosti na četnosti setkávání se s daným jazykem. To znamená, že dítě, které se narodilo v Čechách českým rodičům je schopné naučit se perfektně např. čínsky, pokud bude od počátku v neustálém kontaktu s čínštinou. Kapacita mozku dítěte je navíc schopná zvládnout více jazyků najednou, o čemž svědčí jedinci pocházející z bilingvního či multilingvního prostředí.

Podmínkou pro zahájení výuky cizího jazyka v 1. ročníku je zvládnutí výslovnosti mateřského jazyka dítěte, stejně pak přijatelné vyjadřovací schopnosti při vstupu do školy. Vzhledem k tomu, že tyto předpoklady jsou zjišťovány u zápisu do 1. třídy, každý prvňák by měl mít dostatečně rozvinuté jazykové (a komunikační) schopnosti a dovednosti.

Předškolní období se vyznačuje kontaktem dítěte s množstvím rytmických cvičení v podobě básniček, písniček a říkadel, proto by měl být cit pro rytmus a intonaci jazyka dostatečně rozvinutý. Úroveň zrakové i sluchové diferenciacce dosahuje úrovně dostačující pro zahájení výuky čtení a psaní v 1. ročníku, dítě by proto nemělo mít problém sluchově a později i zrakově odlišit slova v cizím jazyce. Odlišnost zvukové stránky češtiny a cizích jazyků (angličtiny především) je natolik výrazná, že by dítěti sluchová analýza těchto rozdílů neměla činit problém. Je zřejmé, že výslovnost je jiná stránka věci a je nutné, aby výslovnost češtiny byla u dítěte na velmi dobré úrovni před tím, než zahájí výuku výslovnosti jiného jazyka (pokud již výuka nebyla zahájena před vstupem do školy).

Předpoklady dítěte pro studium cizího jazyka nahrávají mnoha metodám výuky cizích jazyků. Pohyb a aktivita patří k základním potřebám dítěte a proto je nasnadě využívat nejrůznější metody založené na pohybu. Prvňák je velmi svědomitý a bere svou práci vážně (Krejslová, 2008), proto jej není těžké motivovat. Hry jsou nedílnou součástí výuky cizího jazyka, proto si můžeme být jisti, že si dítě najde aktivitu, na kterou se bude vždy těšit. Zvědavost dítěte a schopnost koncentrace se zúročí v aktivitách zaměřených na manipulaci (s obrázky, s písmeny) a třídění. Opakování jako oblíbená činnost potvrzující to, že už dítě něco zná, je ideální pro položení kvalitního jazykového základu pro další učení jazyků. V neposlední řadě by dítě mělo být zdatné jako posluchač a vypravěč, což je výhodou vzhledem k tomu, že obě tyto dovednosti patří k základním nástrojům při učení se cizímu jazyku.

Předpoklady dětí k učení se cizímu jazyku

Děti nepřichází do výuky s prázdnými rukama. Mají některé přirozeně rozvinuté schopnosti a instinkty, které by měly být základním stavebním materiálem pro plánování výuky cizích jazyků. Susan Halliwell ve své publikaci uvádí šest kategorií dětských schopností, které dětem pomáhají při výuce cizího jazyka již od předškolního věku.

1. Schopnost dětí pochopit

I když se to může zdát zvláštní, děti v tomto věku mají schopnost pochopit význam, který učitel chce sdělit, ačkoliv nerozumí jednotlivým slovům. Mimika, gesta, postoje a intonace napomáhají dětem pochopit učitelovu zprávu. To je základní

dovednost pro pozdější uchopení cizího jazyka. Pro učitele z toho vyplývá, že pouze verbální komunikace nestačí k dobrému vedení hodiny v cizím jazyce. Je potřeba upozornit na to, že v pozdějším stadiu výuky je potřeba rozvíjet i detailnější pochopení vyjádřeného jazyka, aby si děti nezvykly číst jen to základní, tj. gesta, mimiku aj., protože to pro zvládnutí jazyka nestačí.

2. Dětská schopnost kreativně se vyjádřit s omezeným jazykovým vybavením

Pokud děti neznají slovo, které potřebují použít, velmi často si vypomohou tím, co už znají. Např. dítě chce říct „I have not finished yet.“, ale neví jak, proto použije např. „No finish, no finish!“.

3. Kapacita pro nepřímé učení

Jedním ze základních nástrojů jsou nejrůznější typy her, např. hádanky (kdo co si myslí, kdo jsem? atp.). Mnoho učitelů má obavy z toho, že hra není skutečná práce, je-li však dobře promyšlená, pak se stává jednou z klíčových aktivit pro učení (pro děti často nevědomé).

4. Instinkt dětí pro hru a zábavu

Děti jsou nesmírně vynalézavé co se týče zábavy a her. Když učitel vysvětlí pravidla nějaké hry, alespoň jedno z dětí má většinou nápad jak pravidla vylepšit a upravit. Učitel toto často přijímá velmi nervózně a nerad uznává, že by nápad dětí mohl být lepší než jeho vlastní. Ale právě dětský instinkt dětem napovídá, co je pro ně vhodné a co je bude bavit. Je důležité, aby se učitel nad těmito podněty zamyslel vždy dříve, než dítě odmítne, protože právě jeho žák pro něj může být tím nejlepším učitelem.

5. Role dětské představivosti

Dětská představivost je obrovská. Je ale potřeba si uvědomit, že u malých dětí jde vždy o víc než o zábavu, když si různé věci představují. V tomto věku si dítě neustále utváří představy o okolním světě. Skrze své představy o fungování světa (někdy odlišné od reality) si dítě potvrzuje, jaký svět je doopravdy je. Proto by učitel neměl zapomínat na zařazení aktivit, ve kterých mají žáci možnost svou fantasií a představivostí využít!

6. Instinkt pro interakci a mluvení

K tomuto bodu není mnoho co říct. Je to nejzákladnější instinkt dětí ve vztahu k učení se jazykům a učitel cizího jazyka má nesmírné štěstí v tom, že jej má k dispozici. Je základním předpokladem pro úspěšné zvládnutí komunikace v cizím jazyce. U dospělých je tento instinkt spíše vzácný, proto se jazykům učí obtížněji a nejsou vždy tak úspěšní. (Halliwell, 1992, s.3-8)

Ještě konkrétnější jsou v popisu těchto schopností autorky Scott a Ytreberg (1991), které specifikují dětský věk mezi 5-7 lety. Děti v tomto věku jsou podle nich schopné mluvit o tom, co právě dělají, vyprávět o svých zážitcích, někdy i smyšlených. Jsou schopné vysvětlit, proč si něco myslí a logicky zdůvodňovat, stejně tak využít bezmeznou fantazii a představivost.

Toto jsou základní informace, které by si měl každý učitel uchovat a vybavit, když se rozhodne vyučovat cizí jazyk předškoláky nebo začínající školáky. Bez zohlednění těchto schopností se může snadno stát, že dětem bude výuka připadat hloupá, nudná a nebudou pracovat s nadšením.

3. RANÁ VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ

3. 1. Význam a cíle rané výuky cizích jazyků

Je několik hledisek, podle kterých je možné nahlížet na výuku cizího jazyka v raném věku.

Mezi námi je mnoho lidí pocházejících z bilingvní rodiny (otec a matka nemají společný mateřský jazyk) a v podstatě jsou schopni využívat oba jazyky rovnocenně, jsou tedy bilingvní. Někdy dochází i k situaci, kdy se v rodině používá více cizích jazyků, potom mluvíme o multilingvistu.

Z hledisek sluchového, fonačního, neurologického i biologického jsou kojenci a malé děti vybaveny vším, co je nezbytné pro přirozené nabytí schopnosti užívat dva až tři jazyky zároveň, ovšem za předpokladu, že je zajištěn přirozený kontakt s každým z těchto jazyků. V tomto případě mluvíme o bilingvistu či multilingvistu jako o

rovnocennosti mezi jazyky. Nicméně je nám jasné, že cílem školní výuky cizích jazyků není snaha o bilingvismus dítěte vzhledem k pozdějšímu zahájení výuky (1. ročník ZŠ), k počtu žáků ve třídě a v neposlední řadě k nárokům jiných předmětů.

Společnost klade nárok na znalost alespoň jednoho světového jazyka a na vyvážené a kulturně ucelené vzdělání. Je důležité, aby se lidé byli schopni porozumět, komunikovat a využívat cizí jazyk pro svůj další život, ať už ke studiu, k práci či v osobním životě. Probíhají nekonečné debaty o tom, kdy začít s výukou cizího jazyka. Přestože se názory na tento problém rozcházejí, cizojazyčná výuka se posouvá do nižších ročníků a je otázkou, kde se tento trend zastaví. Brewster a kol. (1992) zastává názor, že rok výuky na 1. stupni se nedá srovnávat přínosem s rokem výuky na 2. stupni ZŠ. Prvostupňové metody a tempo práce se v tomto věkovém období velmi liší a na 2. stupni nikdo dítěti nenahradí schopnost porozumění, imitace a spontaneity. Povinná výuka cizího jazyka je zavedena od 3. třídy, nicméně první dva roky školní docházky mají své neocenitelné výhody, pro které je cenné s výukou začít. Faktem je, že žáci těchto ročníků jsou blíž době, kdy získali schopnost používat mateřštinu. Kolem desátého až jedenáctého roku jsou již žáci odrostlí nejlepším sluchovým, fonetickým a imitačním předpokladům pro výuku cizího jazyka. Pokud před dítě neklademe přehnaně ambiciózní, ale atraktivní a zároveň realistické cíle, můžeme významně uspět v přípravě dětí na výuku cizích jazyků po stránce lingvistické, psychologické i kulturní. Cit pro jazyk, sluch a výslovnost získané v prvních letech školní docházky později působí přirozeně a dodávají jazykovému projevu to, co starší žáci a dospělí budou jen těžko dohánět.

Z psychologického hlediska je pro žáky významným objev, že to, co jsou schopni vyjádřit mateřským jazykem, lze vyjádřit přesně i jiným jazykem. Jakýkoliv jazyk plní stejné funkce, přestože forma jazyka je odlišná, často velmi výrazně.

Dalším faktem, na který je třeba upozornit, je všudypřítomnost anglického jazyka. Setkáváme se s ním na ulicích, veřejných místech, školách, v novinách i knihách, tedy i v médiích, která obklopují žáky každodenně. V mnoha zemích je v podstatě angličtina „druhý národní jazyk“ a slouží k okolní komunikaci se světem, protože daný mateřský jazyk země je vesměs možné použít jen v té které zemi (př. Finsko, Švédsko...). Anglický jazyk je hlavní nástroj mezinárodní komunikace. Některé pervazivní formy (často gerundium) anglického jazyka se stávají běžnými využívanými výrazy v češtině (jogging, booking, marketing). Tyto jevy současné doby dávají

dostatečný smysl rané výuce cizího jazyka, pokud je naším cílem napomoci dětem porozumět a orientovat se ve svém okolí.

Důležitým cílem výuky cizího jazyka od počátku školní docházky je však především snaha o ulehčení budoucího studia jazyků a osvojení si správných návyků pod vedením kvalitního učitele v době, kdy je dítě citlivější a vnímavější ke zvukové stránce jazyka. Vzhledem k ranému začátku výuky cizích jazyků není čtení a psaní na této úrovni primárním cílem výuky, a tak se učitelé zaměřují na komunikaci, rozvíjení vztahu k jazyku, uvědomění si významnosti znalosti cizího jazyka a vytvoření co nejlepšího základu pro další studium jazyků. Je však nezbytné si uvědomit, že čtení a psaní jsou elementárním předpokladem pro komplexní osvojení jazyka a navíc přispívají k rozmanitosti činností při výuce a napomáhají porozumění tomu, jak cizí jazyk funguje a proto by neměly být ignorovány. (Brewster a kol., 1992)

3. 2. Rozdílnost názorů na vhodnou dobu pro zahájení výuky cizího jazyka

Existují tři základní názory, jejichž prezentace není pokaždé zcela totožná, stejně jako argumenty hovořící pro nebo proti tomuto názoru. Nicméně lze tyto názory zobecnit a vytvořit tři skupiny považující určité období jako více či méně vhodné pro začátek výuky cizího jazyka.

1) Batolecí a předškolní věk dítěte

V dnešní době, která klade vysoké nároky na jedince z hlediska vzdělání a podporuje konkurenční prostředí trhu práce, se stává trendem zahájit výuku cizího jazyka co nejdříve, tzn. již v předškolním věku či dokonce ve věku batolecím. Výuka cizích jazyků zahájená před třetím rokem věku dítěte je vesměs nahlížená jako bilingvní či multilingvní výchova. Jsou-li splněny základní podmínky (zajištěný každodenní kontakt s cizím jazykem, rodiče s odlišným mateřským jazykem či osoba, která je přirozeně v kontaktu s dítětem a mluví cizím jazykem), je pro dítě klíčové zvládnout více jazyků, aby se dokázalo domluvit s nejbližšími. Dítě si neuvědomuje, že hovoří více jazyky a bez větších problémů dokáže jazykové systémy odlišit ve spojení s osobou, ke které hovoří. O takovém dítěti lze mluvit jako o přirozeně bilingvním (multilingvním). V tomto případě, tedy nabytí znalosti více jazyků v útlém dětství, není

výrazných odpůrců, protože je prokázáno, že tento systém funguje bez škodlivých vlivů na dítě.

Existují však i názory pro výuku cizímu jazyku za podmínek, kdy není vytvořeno přirozené prostředí pro výuku více jazyků a toto prostředí je navozeno uměle. V tomto případě se nabízejí k prezentaci dva příběhy publikované v časopisu „Cizí jazyky“. Učitelka angličtiny popisuje, jak své dítě od malička v rodině vystavovala angličtině a hovořila s ním jak anglicky, tak slovensky. Po nějakém čase bylo dítě schopné využívat angličtinu k základnímu dorozumění, ale mělo velké problémy se slovenštinou a komunikací vůbec. Sama autorka se přiklání k zahájení výuky až poté, co dítě zvládne svůj mateřský jazyk na přijatelné úrovni, tedy mezi 5. - 8. rokem věku dítěte (Muríňová, 1992/1993, s.51-55). V jiném případě lektorka německého jazyka zmiňuje jako vhodný věk pro začátek již ukončený třetí rok dítěte. *„Nechceme-li si hrát na bilingvní prostředí tam, kde ve skutečnosti není (dítě velmi záhy vycítí samoučelné užívání druhého jazyka a přestane být motivováno), je třeba hledat metody, které by pomohly učit se jazyk tak jako při bilingvní výchově snadno, bez nepochybně pro předškolní dítě demotivujících pocitů námahy, práce, povinnosti.“* (Hutarová, 1996/1997, s.159-160). Autorka využívala experiment střední cesty mezi bilingvismem a klasickou školskou výukou. Využívala autentické knihy ke čtení a vhodné okamžiky, kdy dítě mělo chuť se učit. Svou metodu popisuje jako velmi úspěšnou.

Předškolní výuka cizího jazyka je běžně nabízena mateřskými školami, ale málokde je garantována skutečně kvalitní práce profesionála, tedy kvalifikovaného učitele cizího jazyka pro tuto věkovou kategorii. Pokud výuka není kvalitní, pak na dětech často nezanechá žádný významnější pozitivní výsledek, může ale zanechat dopad negativní, jak popisuje Hendrich v Didaktice cizích jazyků. Vyslovuje obavu, *„aby tvorba dalšího jazykového systému nezasáhla rušivě do konstituování mateřského jazyka“* (Hendrich, 1988, s. 50). Souhlasí však s tím, že v rámci využití schopnosti dětské nápodoby a schopnosti jednorázového učení by neměl věk zahájení výuky překročit 7 - 9 rok věku dítěte.

2) Období mezi 5.-8. rokem věku dítěte

Druhá skupina názorů propaguje zahájení výuky mezi 5. – 8. rokem. Dítě je stále ještě velmi spontánní, schopné imitace a má velmi dobrou mechanickou paměť. Odpůrci však tvrdí, že výuka v nižších třídách ZŠ (1. a 2. třída) není nijak přínosná. Při nástupu do školy jsou na dítě kladeny velké nároky a zároveň jsou oba ročníky

obdobím, kdy se dítě začíná učit svému mateřskému jazyku a není tedy vhodné oba systémy konfrontovat. Tomuto argumentu odporuje článek zveřejněný na portálu „Nadané dítě“, kde je vyjádřen názor, že je vhodnější zahájit výuku již od počátku školní docházky, aby se předešlo možným rozdílným úrovním znalosti cizího jazyka, pramenícím z často nabízené nepovinné výuky cizího jazyka od prvních tříd, kdy některé děti výuku absolvují a jiné ne. Pravdou je, že školy většinou nemají prostředky na to, aby byly schopné rozdělit děti do skupin podle dosažené (nebo nulové) znalosti jazyka. Proto jsou děti s různou znalostí jazyka běžně v jedné skupině a některé z nich začínají s jazykem již po několikáté, což může mít negativní dopad na jejich vztah k učení se cizímu jazyku. Autor nepopírá, že ve třetím ročníku žáci rychle doženou to, co se ostatní učili od první třídy. Přesto však zastává názor, že dřívější počátek otevírá dětem možnost vybudovat si lepší vztah k cizímu jazyku než při začátku výuky ve třetí třídě. Dítě, v již tak velmi náročném ročníku, povinně nastoupí výuku cizího jazyka třikrát týdně a náročnost cizího jazyka spolu s jazykem českým pak vyústí v neoblubu obou jazyků či v neoblubu jazyka cizího (Hubatka, 2008).

3) Výuka cizích jazyků od 3. třídy ZŠ

Povinná výuka cizího jazyka od třetího ročníku ZŠ otevírá třetí skupinu názorů. Pozdější začátek výuky cizího jazyka s sebou přináší výhodu ukončenosti vývoje dětské řeči a mateřského jazyka. Při výuce cizích jazyků se nabízí možnost využití mateřštiny jako jazyka srovnávacího. Zároveň je dítě v tomto věku dostatečně zdatné pro rozvoj čtení a psaní v cizím jazyce. Psycholog Jaroslav Šturma se ve svém článku (Šturma, 2007) staví na stranu pozdějšího začátku výuky cizího jazyka (3. třída) a zdůrazňuje význam přizpůsobení výuky názornému myšlení dětí.

Marie Fenclová ve svém odborném článku pro časopis „Cizí jazyky“ vyvrací několika doloženými výzkumy názor o efektivitě rané výuky cizích jazyků, nicméně neztrácuje smysl časné výuky, pokud jsou pro ni zajištěny dostatečné podmínky časové a vývojové na straně dítěte, a odborné ze strany pedagogů.

Závěrem lze konstatovat, že všichni zmínění odborníci se shodují v tom, že přirozená bilingvní výchova není pro dítě nijak škodlivá, naopak. Nepopírají také, že pokud je zajištěna kvalitní výuka raná cizího jazyka a „*exkluzivní podmínky*“ (Fenclová, 2004/2005) na základní škole, není důvod, pro který by výuka neměla být úspěšná a přinejmenším budovat pozitivní vztah dítěte k jazyku. Z diskuze vyplývá, že

záleží především na podmínkách výuky a na tom, jak se cizí jazyk učí spíše než na době zahájení výuky cizího jazyka.

3. 3. Principy, strategie a metody rané výuky cizích jazyků

Problematika výuky cizích jazyků nabízí mnoho námětů k diskuzi. Jak již bylo zmíněno výše, odborníci se dohadují o tom, které věkové období je optimální pro zahájení výuky. Většina z nich se ale shoduje v tom, že důležité jsou především podmínky k učení se cizímu jazyku a teprve pak přichází na řadu diskuze o věku. Následující obsáhlá kapitola vymezuje klíčové metodické principy a strategie. Čerpá z klíčových metodických příruček, které patří k základní literatuře, kterou by měl učitel cizích jazyků na 1. stupni dobře znát. Jejich autoři se dlouhodobě zabývají výukou cizích jazyků v předškolním a školním období. Patří mezi ně především O. Dunn (1983), M. Slattery a J. Willis (2001), J. Brewster a kol. (1992), S. Halliwell (1992), C. Read (2007) a W. A. Scott a L. H. Ytreberg (1990). Přestože jsou některé z publikací více než dvacet let staré, jsou v nich nadčasově formulovány základní principy pro ranou výuku cizích jazyků a je tedy na místě je využít.

3. 3. 1. Péče o klima v učící se dětské skupině

Vnímání dětí jako skupiny odlišných jedinců s individuálními potřebami by mělo být pro každého učitele samozřejmostí. Práce se skupinou dětí by měla vést ke vzniku komunity, ve které je podporována a rozvíjena spolupráce a vzájemný respekt mezi dětmi i učitelem. Je tedy třeba, aby byl učitel dobrým příkladem takového chování, jaké od své skupiny očekává. Měl by respektovat odlišnosti dětí a přijmout základní fakt, že každé dítě přináší do skupiny svou jedinečnost a podílí se na práci ve skupině podle svých možností. Skupina však bude dobře fungovat jen tehdy, bude-li mít možnost působit v pozitivním pracovním prostředí.

C. Read (2007) ve své publikaci popisuje a nabízí k zamyšlení tzv. „The seven R’s“ („Sedm R“), jež jsou klíčové pro vytvoření pozitivního prostředí. Jsou jimi: Relationships (vztahy), Rules (pravidla), Routines (rutiny, pravidelný, stereotypní postup), Rights (práva), Responsibilities (povinnosti), Respect (respekt), Rewards (odměny). (Read, 2007, s. 11)

Není nutné definovat a rozepisovat všech „Sedm R“, přesto se však o některých z nich zmíním v kapitole věnující se strategiím rané výuky cizích jazyků.

3. 3. 2. Výukové strategie pro ranou výuku cizích jazyků

V této podkapitole považuji za důležité stručně popsat nástroje, se kterými učitel při výuce pracuje nebo může pracovat. Jedná se o výběr osvědčených strategií, které ve svých publikacích popisují odborníci.

„R“ strategie

Rituály nebo také „zvyklosti“ ve skupině jsou důležitou složkou výukového procesu. Napomáhají soudržnosti skupiny a uvědomění si sounáležitosti k dané skupině. Sdílení společných zážitků (přání k narozeninám spojené s tradiční hrou či písničkou, atp.) pomůže skupině utvořit fungující, přátelské společenství, ve kterém se každý může cítit dobře.

Rutiny vytváří bezpečnou a známou půdu pro děti, které se v takových podmínkách suverénněji pohybují a vyjadřují. Děti ví, co očekávat a co udělat v různých situacích. Rutiny fungují pro jakoukoliv věkovou skupinu a vytváří funkční pracovní prostředí.

Jedním ze základních nástrojů pro ranou výuku cizího jazyka je repetice. Mnoho učitelů se obává, aby žáky přehnanou repeticí nenudilo – zřejmě vycházejí z toho, že dospělí (se kterými se mohou ztotožnit) nebo starší děti by stejná aktivita dlouho nebavila. Není třeba se repetice obávat, pokud ji učitel dokáže zaobalit do zábavné formy hry. Repetice hrou přináší dětem uspokojení z úspěchů a stává se tak významnou motivační složkou. U menších dětí se často setkáváme s tím, že si samy oblíbí nějakou aktivitu a chtějí ji opakovat stále znovu. (Dunn, 1983; Read, 2007)

Prefabrikovaný jazyk, instrukce, organizace

Prefabrikovaný jazyk je nástrojem pro brzkou komunikaci s dětmi v cizím jazyce. Neznamená to, že by učitel žáky učil, jak sestavit větu, ale učí je celky s konkrétním významem, které se opakují a využívají se každou hodinu. Jako příklad lze uvést rutinní začátky hodiny „Hello, how are you?“ – učitel dětem nevysvětluje, že

podmět následuje po slovesu, ale děti ví, že „how are you“ znamená „Jak se máš?“ a už nepotřebují vědět, jak byla otázka utvořena.

Prefabrikovaným jazykem jsou také např. jednoduché instrukce pro organizaci třídy. Pokud učitel dobře zorganizuje počáteční hodiny, děti si velmi brzy osvojí prefabrikovaný jazyk pomocí repetice a neustálého používání frází. Tím se velmi pozvedne sebevědomí dětí, protože si uvědomují, že jsou schopny reagovat na jednotlivé pokyny v cizím jazyce, aniž by jim je někdo překládal. (Dunn, 1983)

Využití českého jazyka v hodinách cizích jazyků

Existují velmi rozličné názory na to, zda vést hodiny pouze v cizím jazyce či používat češtinu. Sama nemám vyhraněný názor, protože ze zkušenosti, ač poměrně krátké, vím, že vše záleží na skupině dětí, kterou učitel začne učit. Pokud učitel začíná učit skupinu začátečníků, pak má velikou šanci na to si skupinu „vychovat“ tak, aby byla čeština v hodinách využívána minimálně a výukou prefabrikovaného jazyka vytvořit skutečně stimulační cizojazyčné prostředí. Pokud ovšem skupinu „zdědí“ po nějakém kolegovi, může být skupina zvyklá na jiný systém práce a pak je poměrně obtížné přeorientovat skupinu na jiný styl výuky.

Brewster a kol. (1992) ve své publikaci polemizuje nad využitím angličtiny a mateřštiny ve třídě při hodině cizího jazyka. Protože jsou mi tyto názory blízké, zmíním několik argumentů.

Autoři se přiklánějí k převážnému využívání angličtiny, pokud je to možné, ale nabádají učitele k tomu, aby tak nečinili za každou cenu. Jsou určité situace, kdy je lepší využít mateřský jazyk, aby se použití angličtiny neminulo účinkem.

Několik argumentů pro používání angličtiny

Je dobré demonstrovat využití angličtiny např. při zadání instrukce, hodnocení, hry atp. a zároveň poskytnout žákům příležitost poslechu přirozené angličtiny. Pokud učitel mluví převážně anglicky, podněcuje žáky k přirozené reakci v angličtině, k seznámení se se slovní zásobou, se kterou se žáci nesetkají v učebnici a podporuje poslech a ústní projev. Dochází k podpoře uvědomění si významu znalosti cizího jazyka. Učitel ukazuje žákům, že je možné angličtinu prakticky využít v běžných situacích, neučí se ji tedy jen jako „další předmět“ ve škole. Tento prvek je motivační a zároveň také ukazuje alternativní způsob komunikace s těmi, kdo mluví jiným jazykem

(význam kontextuální – angličtina není pouze o „formálních“ cvičeních). (srov. Halliwell, 1992, s.15)

Argumenty pro používání mateřského jazyka

Učitelé se často obávají přílišného využívání mateřského jazyka v hodinách cizích jazyků. Mateřština je však na místě pro vysvětlení slov, která žáci nemohou odhadnout z kontextu či obrázku, protože tak usnadní práci a nenaruší běh a rytmus hodiny zdoluhavým vysvětlováním v cizím jazyce. Další možností je uvedení nějaké aktivity, např. scény k příběhu, kdy není cílem slovní zásoba v tu chvíli použitá ale vlastní fakt, který pomůže dětem pochopit příběh v cizím jazyce. Při poskytování složitější zpětné vazby učitel - žák a naopak žák – učitel je mateřština výhodou, protože se oba mohou ptát či odpovídat na otázky, které jsou v cizím jazyce příliš složité. Pokud chceme mluvit o kulturních souvislostech, např. tradice o Vánocích, mateřština nám pomůže vyjádřit to, co bychom s prvňáky jen obtížně zvládali v cizím jazyce.

Považuji za důležité zmínit fakt, že překlad by neměl pravidelně následovat cizojazyčnou frázi, ale měl by být výjimečným nástrojem pro usnadnění příliš složité situace, kde cílem není vyvození významu, ale např. pochopení složité instrukce pro nějakou aktivitu. Jakmile se překlad stane běžnou záležitostí a žáci se učí přesné překlady slovíček, bude velmi obtížné je naučit pracovat s významy slov v kontextu v pozdějším věku (př. *please* = prosím, ale také *to please* = potěšit).

Význam pochvaly a práce s chybou

Je nepopiratelné, že pochvaly výrazně zlepšují výkony a také vztahy žáků. Pochvala ve třídě pomáhá vytvořit pozitivní učební prostředí, ve kterém jsou úspěchy oceňovány. Vědomí tohoto faktu posiluje žákův pocit bezpečného prostředí, ve kterém se nemusí bát, že bude neúspěchem zesměšněn. Pochvala posiluje žákovo sebevědomí, které je zapotřebí k odhodlání vyslovit slovo v angličtině, k odbourání bloku k mluvení, který je v nás hluboce zakořeněn (Basilio, 2008).

Jakékoliv úsilí žáků o aktivní účast v hodině by mělo být podporováno a oceněno. Žáci potom snáze přijímají nutné opravy ze strany učitele. Reakce na opravu ze strany spolužáka bývají překvapivě dobré. Pokud jeden žák naznačí jinému, že udělal chybu a nechá ho, aby svou chybu napravil, případně mu v tom pomůže (např. opraví

výslovnostní chybu a ve výsledku oba žáci správně vysloví cílené slovo), potom je i tato korekce pozitivně přijímána (Brewster a kol. 1992).

Opravou chyb by však neměla být strážena příliš dlouhá část hodiny či aktivity, protože neustálé upozorňování na chybu žáky demotivuje nebo vzbudí strach z toho, že nic nedokáže říct správně. Práce s chybou se odvíjí především od učitelovy schopnosti citlivě rozpoznat, kdy je potřeba žáka opravit a kdy je možné chyby přejít, a také od cíle aktivity. Pokud je cílem plynulá komunikace, je vhodnější nechat žáka mluvit i s chybami. Pokud je však cílem cvičení správný výběr slovíčka nebo vhodné struktury, v případě chyby je oprava na místě.

V knize *Teaching English to Children* na otázku „Jaký by měl být ideální učitel?“ děti odpovídají, že ideální učitel by měl být trpělivý a nemělo by mu vadit, když dítě občas udělá chybu. Autorky komentují odpovědi dětí s odkazem k ideálním žákům. Ti by se neměli smát chybám ostatních a toto pravidlo by mělo být dodržováno všemi členy skupiny. (Scott, 1990, s.10).

Vhodným řešením může být i nonverbální upozornění na chybu, ať už gestem či výrazem obličeje. Tyto signály by však měly vycházet s předchozí domluvy učitele s žáky. Pokud se jedná o jednoho či dva opakovaně chybující žáky, tyto signály mohou být tajnou dohodou mezi učitelem a žákem, která ostatním dětem zůstane skrytá a přeci může účinně fungovat pro zmíněného žáka.

Je i mnoho dalších způsobů, nicméně nonverbální korekce chyby je považována za velmi efektivní řešení právě při výuce cizího jazyka. (srov. Halliwell, 1992, s.12-14)

3. 3. 3. Metody vhodné pro ranou výuku cizích jazyků

Metoda TPR

Metoda Total Physical Response (TPR) v doslovném překladu znamená „celková fyzická reakce (či odezva)“. Jak vyplývá z názvu, žák poslouchá a reaguje na učitelovu instrukci pohybem těla. Tato metoda je vhodná pro počáteční komunikaci v cizím jazyce, protože pomáhá odbourat zábrany, pokud se nějaké objeví.

Učitel:

- říká žákům, co mají dělat
- zřetelně a přirozeně vyslovuje i intonuje

- pomáhá žákům porozumět doprovodnými gesty či vykonáním instrukce

Žáci:

- musí pozorně naslouchat instrukcím
- užívají si pohyb
- mohou pohyb vykonávat společně nebo i sami
- nemusí mluvit (ačkoliv často mluví)
- rozumí, protože pohyb a jazyk se vzájemně doplňují

Metoda TPR je velmi účinná pro více účelů. Lze ji využít k organizaci výuky, jako rutinní záležitost nebo rituál, jako formu hry či jako relaxační prostředek. (Slattery, Willis, 2001)

Písničky, básničky, říkadla

To, že dítě má rádo písničky a básničky, není nijak objevné. Setkává se s nimi odmalička ve své mateřštině a jsou pro něj přirozené. Proto i v cizím jazyce jsou účinným nástrojem k osvojení si jazyka rychle a poměrně snadno. Zpěv či říkadla lze využít společně s dramatizací a pohybem. Dítě má pocit, že umí v cizím jazyce mluvit souvisle, může si písničku zazpívat doma s rodiči a ukázat jim co umí, což je velmi důležité po stránce motivační.

Písničky, básničky a říkadla přirozeně a efektivně prezentují zvukovou stránku jazyka, tj. všechny hlásky, správný přízvuk, intonaci a rytmus řeči. Zároveň však také nabízí „ukončený text“ se samostatnou myšlenkou, často obsahující mini-příběh. Děti rády experimentují s jazykem a mají v oblibě variace básniček i písniček. Rády zaměňují slova tak, aby se text stal nesmyslným (př. „stretch up high and touch the grass“ (sky – původně) = „vytáhni se nahoru a dotkni se *trávy*“ (oblohy); pozn. z vlastní praxe – hodina AJ s prvňáky).

Je výhodou, že mnoho písniček i básniček můžeme dětem pouštět z CD či videa, která jsou nahrána rodilými mluvčími a slouží jako model pro správnou výslovnost. Přesto je však důležité, aby i učitel byl schopen zazpívat písničku či pracovat s básničkou, protože může využít osobnější přístup k dětem, což je pro děti beze sporu zajímavější.

V hodině mohou mít tyto prostředky několik funkcí. Jednak jsou zábavným prvkem ve výuce, mohou však být i součástí plánu hodiny, kdy slouží jako nástroj pro

opakování slovní zásoby, spojení s novým či již známým tématem nebo procvičení aktuálních frází. Vzhledem k povaze těchto činností je lze využít ke změně aktivity či tempa hodiny, stejně tak mohou mít i relaxační funkci. V neposlední řadě mají tyto činnosti velký význam pro procvičení výslovnosti. Role rituálů již byla zmíněna. Písnička či říkadlo mohou být vhodným zahájením či zakončením hodiny, případně přáním k narozeninám, atp. (srov. Brewster a kol., 1992, s. 174-180)

Je důležité, aby učitel dobře zvážil jazykovou úroveň dětí a vybíral materiál adekvátní věku dětí a jejich zájmům, aby děti alespoň částečně porozuměly, o čem vybraná píseň či básnička je, a byly schopny ji doprovodit pohybem či dramatizací. Písničky by měly splnit požadavek jednodušší, chytlavé melodie, aby soustředění na zpěvácký výkon nezastínil primární funkci písně při výuce cizího jazyka. (Dunn, 1983; Slattery, Willis, 2001)

Hra

Významným metodickým pomocníkem je hra. Výhodou je rozvoj sociálních, kognitivních a jazykových schopností dítěte. Aby byla hra účinným nástrojem výuky a bylo díky ní dosaženo cíle, musí být pečlivě vybrána, připravena a prezentována. Nemělo by se jednat o klasické volné hraní (např. na školu), ale o hru s danými pravidly, která určují začátek i konec hry a díky vymezeným pravidlům děti ví, co se bude dít. Je vhodné prezentovat hru a její pravidla pokud možno v cílovém jazyce s demonstrací toho, co je vysvětlováno.

Hra je prostředkem pro spontánní a přirozené používání cizího jazyka. Přestože jsou hry často založeny na principu repetice a drilu, který je velmi důležitý při osvojování nových frází a slovní zásoby, dítě je nevnímá jako nudu, ale často se nevědomky a zábavně učí jazyku. (podle Dunn, 1983; Read, 2007; Slattery, Willis, 2001)

Několik tipů pro úspěšné využití her:

- Hra by měla být jednoduchá. Jednoduchost je zaručeným úspěchem a je ideální pro velké skupiny dětí.
- Je dobré seznámit děti s názvem hry. Později lze pak ušetřit čas tím, že není potřeba vysvětlovat, kterou hru si zahrajeme a jaká jsou její pravidla.
- Všechny děti by měly být po celou dobu hry zapojené (postačí i nepřímo).

- Dobře promyšlené instrukce a modelová situace jsou klíčem k rychlé a srozumitelné prezentaci hry. Ideální je zkusit jedno kolo hry nanečisto.
- Děti očekávají spravedlivé a důsledné dodržování pravidel.
- Pokud děti hrají ve dvojicích, je třeba monitorovat a pomáhat tam, kde se objeví problémy. Zároveň je však důležité ponechat dětem prostor pro experimentování s jazykem!
- Sadu oblíbených her je vždy dobré mít po ruce pro děti, které dokončily svou práci rychleji než ostatní. Mohou hru hrát nezávisle na učiteli a neruší tím ostatní při práci. (Read, 2007, s. 152)

Téměř každý autor užívá jiné dělení her podle typu. G. Lewis (1999) dělí hry do těchto kategorií:

- Pohybové hry (movement games) – děti musí být fyzicky aktivní
- Karetní hry (card games) – karty jsou často komponenty jiných her (jde o karty s obrázky, texty, slovy, číslý...), lze je využít k aktivitám typu *sbírej, rozdej, vyměň, roztríd', spočítej...*
- Deskové hry (board games) – hry s širokou škálou možností zaměření, především hry, ve kterých figurky absolvují určitou cestu s úkoly k cíli
- Hry s kostkou (dice games) – kostky nemusí mít na stranách pouze čísla, ale také obrázky, písmena, barvy a navíc nemusí mít pouze šest stran
- Hry zaměřené na kreslení (drawing games) – např. podle instrukcí; vhodné pro stydlivé děti, které možná nebudou chtít o obrázku mluvit, ale určitě budou odpovídat na učitelovy otázky ano/ne
- Hry na odhad, hádání (guessing games)
- Hry na role (role-play games) – zde je důležitý předem daný jazyk, úměrný jazykové úrovni dětí, záleží na sebevědomí žáků
- Rytmické hry se zpěvem (singing and chanting games) – často i s pohybem
- Týmové hry (team games)
- Slovní hry (word games) – oblíbené u dětí, rády si hrají a manipulují se slovy, často zaměřené na hláskování a psaní

Pro srovnání uvedu ještě dělení podle A. Wright (2004):

- Obrázkové hry (picture games)
- Psychologické hry (psychological games)

- Triky (magic tricks)
- Hry zaměřené na vztahy s ostatními, na sdílení pocitů (caring and sharing games)
- Karetní a deskové hry (card and board games)
- Hry se zvukovými efekty (sound games)
- Hry s příběhy (story games)
- Slovní hry (word games)
- Hry na pravdivá/nepravdivá fakta (true/false games)
- Paměťové hry (memory games)
- Hry s otázkou a odpovědí (question and answer games)
- Hry na hádání a spekulace (guessing and speculative games)
- Různé hry (miscellaneous games)

Tato dělení her jsou ukázkou, jak je možné se nad hrami zamýšlet a že je možno je různým způsobem třídit. Uvedený přehled je jednou z možných katalogizací her, o které se domnívám, že by mohla být přínosná pro učitele. Může podle ní organizovat své výukové materiály.

Loutka

Loutka, maňásek či figurka se může stát průvodcem hodin angličtiny a pomocníkem dětí. Loutka může plnit mnoho funkcí. Pomáhá učiteli se zahájením hodiny, s rutinními záležitostmi, s prezentací či opakováním slovní zásoby, atp. (Slattery, 2007)

Už v první lekci angličtiny může učitel navodit dialog právě s tímto pomocníkem. Z vlastní zkušenosti považuji tohoto „průvodce“ za nepostradatelného, protože i když žáci ještě neznají žádné věty, mohou je odposlouchat z dialogu učitele a této loutky. Děti zároveň milují rozhovory s loutkou, rády odpovídají na dotazy či reakce loutky a dokáží se díky ní dlouho soustředit. Pokud se učiteli podaří, aby se každý žák dostal do kontaktu s loutkou, částečně vyhrál souboj s možnou dětskou stydlivostí.

Příběhy

(podle Slattery, Willis, 2001, s. 96-107)

Děti milují příběhy a jsou vždy nadšenými posluchači. Děti chtějí:

- rozumět příběhu a vědět, o co se v něm jedná
- poslouchat vyprávěný či čtený příběh v cizím jazyce od úplného počátku výuky
- identifikovat se s postavou z příběhu
- prohlížet si knihy s příběhy
- číst příběhy samy, pokud se jen trochu naučí číst.

Při rané výuce cizích jazyků děti získávají znalosti v jazyce především nevědomě. Aktivita odehrávající se při výuce by měla co nejvíce směřovat k nepřímému učení. Příběhy jsou cenným materiálem, který má učitel k dispozici. Nabízí dětem svět, ve kterém se dobře orientují a porozumí mu bez obtíží. Později jsou příběhy dobře využitelné pro procvičení poslechu, mluvení, čtení i psaní.

Vzdělávací hodnota příběhů

Příběhy pomáhají dětem spojit si nové věci s tím, co již znají. Poskytují příležitost vidět skutečný život z různých úhlů pohledu a představit si, jaké to je být někým jiným. Příběhy mohou děti uvést do světa jiné kultury a zvyků, což odpovídá jednomu z cílů rané výuky cizích jazyků. Děti poslouchají a prožívají příběhy společně, podporují tedy sounáležitost skupiny. Příběhy mohou být propojeny s jiným vyučovacím předmětem ve škole a rozvíjet myšlení dětí.

Příběhy ve výuce cizích jazyků

Příběhy mohou být doplněny obrázky a gesty, aby děti lépe pochopily, o čem příběh je. Protože bývají zajímavé a zábavné, pomáhají dětem lépe si užívat hodiny cizích jazyků. Důležitým aspektem je, že příběhy představují nový jazyk v kontextu a zároveň opakují jazyk, který už děti znají. Protože příběhy děti baví a ty se k nim rády vracejí, pomáhají uvědomění a zapamatování si jazykové struktury. Pokud je učitel dobrým výslovnostním vzorem nebo má příběh nahraný rodilým mluvčím, dochází k rozvoji citu pro intonaci a výslovnost dětí skrze poslech. Příběhy poskytují příležitost k realizaci nejrozličnějších aktivit pro rozvoj poslechu, ústního projevu, čtení i psaní.

Příběhy jsou především zábavné. Děti nepotřebují rozumět každému slovu k tomu, aby pochopily děj příběhu. Obrázky, gestikulace a mimika jsou velkými pomocníky, ale klíčový je způsob intonace při čtení či vyprávění příběhu. Je velký rozdíl v tom, zda učitel příběh vypráví či čte.

Když učitel příběh vypráví, měl by mluvit přirozeně a spontánně, protože přirozená intonace dodává příběhu na reálnosti. Učitel by měl neustále sledovat děti, aby věděl, zda příběhu rozumí, a používat řeč těla, která porozumění napomáhá. Je s výhodou nejdříve příběh „natrénovat“ a poté mít alespoň osnovu příběhu před sebou. I když učitel udělá chybu, měl by zůstat klidný, protože děti ji pravděpodobně nezaregistrují. Výhodou čtení příběhu je, že učitel může nesrozumitelnou část interpretovat vlastními slovy, zastavit čtení a povídat si s dětmi o příběhu, ukázat jim obrázky a diskutovat o nich. (srov. Brewster, 1992, s. 158-173)

Je mnoho aktivit, které učitelé používají i v českém jazyce při čtení příběhu. Předvídání, co se v příběhu stane, může probíhat i v češtině, ale učitel by měl být připraven a přeložit nápady dětí do cizího jazyka. Učitel může adaptovat příběh vynecháním, přidáním či upravením některé z částí tak, aby mu příběh vyhovoval vzhledem k jeho cíli. Děti by se měly aktivně na příběhu podílet (prokládat jej básničkami, říkadly a písničkami pro zpestření, atd.). Následná práce s příběhem po jeho prezentaci je samozřejmou součástí.

Dramatizace

Dramatizace poskytuje příležitost pro multisenzoriální a kinestetické učení. Děti si osvojují slova, věty a cílový jazyk zábavnou formou. Hra s loutkami, převyprávění a jiné aktivity opakují slovní zásobu a fráze z příběhu, který už děti znají. Dramatizace může vést k menší závislosti na konkrétním textu, rozvíjí sebevyjádření, zapojuje i prvky nonverbální komunikace a navíc napomáhá rozvoji dětského sebevědomí. (Read, 2007, s. 115)

Rukodělná činnost

Rukodělné činnosti mohou být velmi motivující a efektivní cestou k rozvíjení jazykových dovedností dítěte. Poskytují příležitost k přirozenému a praktickému využití cizího jazyka. Dítě poslouchá instrukce a zároveň potřebuje komunikovat o své činnosti. Viditelný výsledek si dítě může odnést domů a pochlubit se rodičům. Rukodělná činnost dává prostor k sebevyjádření a zosobnění (např. příběhu, který dítě ilustruje).

Někteří učitelé neradi zahrnují rukodělné činnosti do výuky, protože jsou často náročné časově i materiálně. Navíc má každé dítě jiné tempo práce a některým může dokončení činnosti zabrat příliš mnoho času. Aktivita proto musí být vhodně zvolená,

v rámci možností jednoduchá a především musí mít jasný cíl, který povede k jazykovému rozvoji dítěte. (Read, 2007)

Je výhodné využít kreativní práci k výrobě různých pomůcek (karty s obrázky či textem, doprovodné obrázky k příběhu, aj.) a zároveň učit děti různým zvykům pocházejícím z jiných zemí a kultur. Pro děti jsou manipulační činnosti přirozené, je tedy vhodné je zapojit do rané výuky cizích jazyků. (Slattery, Willis, 2001)

Výše uvedené metody patří k základním, které se objevují v nejrůznější literatuře. Bylo by možné psát donekonečna o příbězích či pohybových aktivitách, ale to není cílem. Je podstatné si uvědomit, že využitím těchto metod při plánování hodiny cizího jazyka zajistíme různorodost aktivit při hodině, stejně tak nárok na změnu tempa v hodině. Plánováním výuky se využitím některých ze zmíněných strategií a metod s velkou pravděpodobností předejde problémům s koncentrací a chováním dětí. Různorodost činností je vhodným motivačním prostředkem a jistotou, že si každé dítě má šanci najít v hodině „to své“.

3. 3. 4. Specifika základních dovedností v cizím jazyce důležitá pro ranou výuku CJ

O dovednostech v cizím jazyce, stejně jako o metodách výuky jazyků, bylo napsáno mnoho publikací. Tato část bude věnovaná informacím, které jsou podstatné pro ranou výuku cizích jazyků a jsou pouze základním přehledem toho, co by měl učitel znát. Výchozí literaturou pro tuto velkou kapitolu byly publikace: Brewster a kol., 1992; Read, 2007; Scott a Ytreberg, 1990; Slattery, Willis, 2001.

Poslech

Poslech je první z dovedností, která se u dětí rozvíjí, přestože zatím neumí mluvit v cizím jazyce. Je hlavním zdrojem jazyka především u dětí, které ještě neumí číst a psát. Poslech je zdrojem fonetického materiálu pro výuku. Je dětem modelem zvukové stránky jazyka. Poslech je specifický tím, že to, co je jednou řečeno, je pryč a není např. jako text zaznamenáno. Samozřejmě existují nahrávky, ale při běžné výuce učitel mluví a jeho řeč nikým zaznamenána nebývá. Poslech tedy vyžaduje velkou koncentraci a pozornost. Protože dítě není schopné udržet pozornost a soustředění na

jednu věc příliš dlouhou dobu, je důležité, aby učitel mluvil jasně, pomalu a co nejsrozumitelněji. Zároveň by se měl vracet k řečenému a ověřovat porozumění dětí.

Dítě při snaze porozumět slyšenému nevyužívá pouze jazyk, který už zná, ale také kontext slyšeného a svou znalost toho, jak věci kolem fungují. Učitel je schopen poskytnout dětem podporu při poslechu v podobě práce s hlasem, mimiky, gestikulace, obrázků, ilustrací, skutečných objektů aj.

Zdrojem poslechu je každodenní komunikace mezi učitelem a dětmi. Instrukce, organizace činností, pochvala i povzbuzení při práci učí děti naslouchat a pochopit význam, přestože nerozumí každému řečenému slovu. Je důležité, aby se při práci děti setkávaly s různými kontexty jako jsou instrukce, příběhy, písničky, básničky, dialogy, konverzace i popisy. Delší texty podporují rozvoj schopnosti koncentrace, poslechu pro různé účely (hlavní myšlenka, specifická informace, zaměření na konkrétní detail, náladu či postoj mluvčího).

Pasivní poslech je málokdy účinný, proto by dítě při poslechu mělo být aktivně zapojeno a motivováno. Je nutné si uvědomit, že dítě při poslechu nemůže vždy určit tempo své práce, protože neovlivní, jak rychle se vyjadřuje mluvčí. Promyšlená volba tempa, pauz a počet opakování při poslechu hraje významnou roli v porozumění dětí.

Poslech je cílenou činností vyžadující aktivní zapojení dítěte a zaměřuje se na tyto jevy:

- rozvoj všeobecných poslechových dovedností – poslech pro zábavu, rozvoj pozornosti a koncentrace, rozvoj paměti
- rozvoj různých aspektů jazyka – výslovnost, přízvuk, rytmus, intonace, slovní zásoba, jazykové struktury používané v různých funkcích
- upevnění pojmů
- podpora interakce s ostatními – aktivity zaměřující se na potřebu komunikace s ostatními, nutnosti jim naslouchat a rozvíjet tak spolupráci; děti se učí ptát a odpovídat, směřovat k tomu, co se potřebují dozvědět
- rozvíjet cizojazyčnou gramotnost – poté, co se děti naučí číst a psát v mateřštině, učí se vztahům mezi psanou a mluvenou podobou cizího jazyka (Brewster a kol., 1992)

Tradičně je poslech členěn do tří fází:

- 1) aktivity **před** poslechem – uvedení jasného kontextu, zajímavé a motivující téma a účel poslechu, seznámení s novou slovní zásobou a frázemi potřebnými k porozumění, možné předvídání na základě kontextu, obrázků atd.
- 2) aktivity **při** poslechu – směřují k účelu poslechu (např. malovat podle instrukcí – zaměření na detail, porozumění základnímu ději v příběhu – seřazení obrázků...)
- 3) Aktivity **po** poslechu – propojení zkušenosti dětí se slyšeným, vyjádření názoru, převyprávění... (Read, 2007)

Ústní projev

Mnoho rodičů a dětí často zaměňuje učení se cizímu jazyku za učení se mluvit cizím jazykem. Očekávají tedy, že naučit se mluvit cizím jazykem nebude nic složitého, protože se jim může zdát, že učit se mluvení v mateřském jazyce nic tak náročného nebylo. Děti chtějí okamžité výsledky práce a po prvních hodinách by rády ukázaly, co již umí říct v cizím jazyce svým spolužákům nebo doma rodině. Jsou tedy silně motivované k učení a toho je třeba využít a poskytnout mnoho příležitostí k mluvení. (Brewster a kol., 1992, s. 63-64)

Ústní projev je komplexní dovednost, kterou tvoří interakce a produkce v cizím jazyce. Učit tuto dovednost je pro učitele pravděpodobně nejtěžší. Navíc, děti mají málokdy příležitost komunikovat v cizím jazyce mimo výuku, zatímco texty (nápisy, časopisy...) či poslechový materiál (cizojazyčné písničky v dabovaných filmech, moderní hudba, CD pro děti, aj.) jsou přirozené a dětem běžně dostupné.

Zpočátku je třeba již zmíněná repetice k tomu, aby si děti co nejrychleji zapamatovaly slovní zásobu a fráze se správnou výslovností. U některých dětí se může objevit ostych. Aby byl odbourán, děti by měly mít dostatek příležitostí k poslechu a ke společnému nácviku (model, trénování ve skupině, samostatná produkce). Tomuto modelu velmi napomáhají např. rutinní situace (pozdravy, jazyk pro komunikaci ve třídě, atd.). Přestože děti mluví s chybami, je vhodné soustředit se více na smysl, který chtějí vyjádřit a pomoci jim formulovat význam v cizím jazyce. Zcela jistě je to více motivující než neustálá korekce chyb a dožadování se správného, bezchybného vyjádření.

Pro udržení motivace dětí je potřeba propojovat vyjadřování v cizím jazyce s reálným světem, který se dětí týká a o kterém rády mluví. Děti se učí interakci s ostatními jako součást vzdělávacího a osobního rozvoje. Učí se poslouchat ostatní,

respektovat jejich názor a dávají prostor k vyjádření ostatních, učí se neupřednostňovat jen sebe.

Výuka mluvené řeči v cizím jazyce má několik fází. Řízené procvičování je vedené učitelem a děti používají předem určený jazyk. Procvičování vedené nebo provázené učitelem je již volnější formou, mezistupněm mezi řízeným procvičováním a volným mluvením. Volné vyjadřování pak ukazuje schopnost dětí použít jazyk adekvátně situaci.

U ústního projevu se zaměřujeme na dva aspekty - plynulost projevu a přesnost vyjádření. V rané výuce se nepředpokládá plynulý projev dětí, ale spíše spontánní reakce na otázku či situaci adekvátní schopnostem dětí.

I při výuce mluvené řeči by se děti měly učit reagovat zábavnou formou her, písniček a jiných prostředků, které jim pomohou soustředit se a zbaví je případného ostychu.

Čtení a psaní jako nástroje cizojazyčné gramotnosti

V 1. třídě ZŠ se žáci nejprve učí číst a psát v mateřském jazyce a proto nelze očekávat, že na konci tohoto ročníku budou žáci plynně číst a psát i v cizím jazyce. Rozcházejí se názory na to, zda se učit čtení a psaní v cizím jazyce, pokud dítě neovládá tyto dovednosti ve své mateřštině. Přesto se v této kapitole zmíním o metodách, které lze využít v 1. třídě a zpestřit tak výuku cizího jazyka.

Čtení předchází psaní. Je tedy podobně jako poslech, který předchází mluvení, dalším základním zdrojem jazyka poté, co se děti naučí v cizím jazyce číst. Čtení a stejně tak psaní jsou velmi náročné a komplexní dovednosti a nelze se je naučit během několika hodin. Raná výuka předpokládá velmi pozvolný start vedoucí k rozvoji těchto dovedností a neočekává okamžité výstupy.

Pro výuku čtení a psaní je nutné znát písmena abecedy, rozpoznat jejich tvar, aby bylo možné učit se dalším jevům spojeným se čtením a psaním.

První metoda se nazývá „Phonics“ a je také často spojovaná s výukou anglického jazyka v zemích, kde nepoužívají latinku. Jedná se o metodu, kterou se děti učí rozpoznávat písmena a to, jak se vyslovují. Problém této metody tkví v tom, že slova jsou často vytržena z kontextu a děti se učí různým kombinacím písmen a jejich zvukové podobě. Angličtina není fonetickým jazykem (psaná forma se výrazně liší od formy zvukové) a existuje mnoho výjimek týkajících se korespondence písmena a jeho výslovnosti v různých slovech. Slattery a Willis (2001) upozorňují, že je důležité neučit

děti zpočátku názvy písmen, ale jejich zvukovou podobu v konkrétních slovech. Přesto tato metoda bude zmíněna v praktické části.

Další metodou je „Look and say“ („podívej se a řekni“). Tato metoda předpokládá znalost písmen abecedy. Je založena na psané formě slov a frází, které se děti učí. Často se tato metoda používá zároveň s učením se novým slovům. Děti slovo slyší a zároveň jej vidí napsané a zkouší je číst. Ideálně by nová slova měla být vyučována v kontextu, který dětem pomůže se zapamatováním. Tato metoda hojně využívá karty se slovy a s frázemi.

Další metody pracují s celými větami a jejich konstrukcí, což není příliš vhodné pro 1. třídu ZŠ, nejsou zde proto zmíněny. Praktická část této práce bude dál rozvíjet dvě popsané metody a nabídne aktivity, které je možné využít pro výuku čtení a psaní v cizím jazyce a které jsou adekvátní schopnostem prvňáků.

4. SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část vychází především z informací, které jsou využitelné učiteli cizích jazyků k práci v 1. třídě ZŠ.

Z analýzy školských dokumentů, jež poskytují základní rámec a podklad pro koncepci výuky cizích jazyků, vyplývá, že raná výuka cizích jazyků má své místo v systému českého školství a je považována za významnou za určitých podmínek. Klíčová je role učitele a jeho kompetence k výuce cizího jazyka a dané věkové skupiny. Další podmínkou je dostatečně zralé a pro výuku připravené dítě.

Pojednání o psychologických a vývojových předpokladech dítěte pro výuku cizího jazyka dokládá nesporné výhody rané výuky. Patří mezi ně schopnost imitace, dobrá mechanická paměť, cit pro rytmus, kreativita a fantazie, bezprostřednost, přirozená potřeba komunikovat, přirozená, vnitřní motivace k učení a další. Specifické požadavky a nároky dítěte v 1. třídě ZŠ kladené na učitele a jeho výuku jsou odlišné od požadavků na výuku starších dětí. Vyplývají z psychologického vývoje dítěte a z citlivého období, kterým 1. třída ZŠ beze sporu je. Informace potřebné k pochopení těchto požadavků a vytvoření představy o tom, jaký přístup k výuce je u prvňáků žádoucí jsou jedním z výstupů teoretické části.

Možnosti plynoucí z dokumentů a pojednání o vývoji dítěte po stránce psychologické přirozeně ústí v metodickou část, která může sloužit jako průvodce ranou výukou cizího jazyka pro začínající učitele a inspirace pro učitele zkušené. Metodika je založena na aktivizačních metodách a na plném zapojení dítěte ve výuce. Pracuje s principy a metodami, které jsou blízké dítěti v 1. třídě, dokáží je zaujmout a motivovat k další práci. Zmíněné nástroje by měly učiteli neustále připomínat cíle, které si vytyčil a s nimiž pracuje při plánování hodin cizího jazyka, aby se jeho výuka nestala bezcílným hraním her a vyplňováním cvičení v učebnicích.

Výstupem teoretické části je informační materiál, jehož obsah pokrývá nejdůležitější oblasti rané výuky cizích jazyků a poskytuje teoretické zázemí pro orientaci v základních otázkách této problematiky. Na základě tohoto výstupu lze konstatovat, že teoretická část splnila cíle, které byly vytyčeny v úvodní části diplomové práce.

PRAKTICKÁ ČÁST

Teoretická část poukázala na množství problémů, které s sebou raná výuka cizích jazyků může přinést. Raná výuka má význam tehdy, jsou-li pro ni splněny základní podmínky.

Připravenost učitele a jeho kompetence pro výuku cizího jazyka jsou jednou z těchto podmínek. Základní školy mají často problém s nedostatečnou kvalifikací učitelů pro výuku cizích jazyků na 1. stupni a to se může negativně projevit na kvalitě výuky. První třída je velmi náročná jak pro učitele, tak i pro žáky. Může se tedy stát, že přestože je cizí jazyk v této třídě vyučován, bude „Popelkou“ mezi vyučovacími předměty, oddechovým časem pro učitele i děti, který bude vyplněn často bezcílnými hrami a aktivitami, přičemž výsledek výukového procesu nebude uspokojivý pro rodiče, učitele, ani pro samotné žáky.

V takových případech často rodiče volí, pokud jim to dovolí jejich finanční situace, mimoškolní jazykový kurz nebo alespoň kroužek. Denní doba věnovaná výuce je záměrně určena na dopoledne, kdy je dítě schopné soustředit se a těžit z toho, že má sílu přijímat nové podněty. Pro prvňáka unaveného ze školy je odpolední výuka poměrně náročná a ne vždy se setkává s úspěchem. Je tedy velká škoda plnohodnotně nevyužít dopolední vyučování cizího jazyka (pokud je škola nabízí) a pokusit se o naplnění cílů rané výuky cizího jazyka.

Proto jsem se rozhodla zaměřit praktickou část diplomové práce na zmapování současného přístupu učitelů k výuce cizího jazyka v 1. třídě a možností, které pro výuku mají, a na základě výsledků dotazníku pak na vytvoření sborníku nápadů a aktivit, které budou vhodné k výuce cizího jazyka v 1. třídě.

1. CHARAKTERISTIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI

1. 1. Výzkumná otázka

Na základě výše uvedených problémů jsem pro praktickou část práce formulovala jako výchozí tuto výzkumnou otázku:

Jak v současných podmínkách učitelé vyučují cizí jazyk v 1. třídě ZŠ a co k výuce potřebují?

Výzkumná část je proto převážně zjišťujícího charakteru, vyplývá z níže uvedených cílů. Zároveň je však cílem i vytvoření sborníku nápadů a aktivit, které argumentují smysluplnost rané výuky cizího jazyka, jsou popsány odborníky nebo ověřené učitelskou praxí.

1. 2. Cíle praktické části

Pro praktickou část jsou formulovány dva cíle. Prvním je zmapovat připravenost učitelů na ranou výuku cizího jazyka, jejich postoje a zkušenosti s výukou cizího jazyka v 1. třídě ZŠ. Tento cíl bude řešen krátkým dotazníkem pro učitele cizího jazyka v 1. třídě.

Druhým cílem této části je shromáždit, vybrat a zpracovat ověřené nápady, aktivity a materiály, které bude možné využít v 1. třídě ZŠ pro efektivní výuku cizího jazyka, a uspořádat je v přehledný soubor, který může posloužit jako zdroj nápadů a inspirace učitelům cizího jazyka a usnadnit jim jejich plánování výuky i přípravu hodin. K dosažení tohoto cíle poslouží analýza odborné metodické literatury, pozorování výuky, rozhovory s učiteli a vlastní akční výzkum.

„Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky“ (dále jen Sborník nápadů) je určen všem učitelům bez rozdílu délky praxe ve výuce cizího jazyka v 1. třídě i bez rozdílu odpovídajícího vzdělání pro tuto praxi. Předpokládám ovšem, že tento metodický materiál bude moci použít učitel, který se orientuje v základní problematice a metodice rané výuky cizích jazyků. Domnívám se, že rozsah teoretické části je v tomto ohledu plně dostačující.

1. 3. Metody výzkumu

Pro praktickou část diplomové práce jsem zvolila čtyři metody výzkumného postupu. Jsou jimi dotazník, případová studie dobré praxe, akční výzkum a analýza odborné metodické literatury pro ranou výuku anglického jazyka.

Dotazník je první z těchto metod. Je sestaven s cílem zorientovat se v problematice současného pojetí výuky cizích jazyků v 1. třídě ZŠ. Dotazník je určen učitelům cizích jazyků pracujícím se zmíněnou věkovou skupinou. V zastoupení jsou jak položky otevřené, tak i uzavřené či polouzavřené.

Jednotlivé položky dotazníku jsou zaměřeny na tyto oblasti: připravenost učitelů na ranou výuku cizího jazyka (položky A-C: A. *Jak dlouho učíte jazyk v 1. třídě?*; B. *Jakou aprobaci máte?*; C. *Jaké jiné (příp. další) vzdělání máte pro výuku cizího jazyka?*), jejich zkušenosti z praxe (položky D-F: D. *Jaký cizí jazyk vyučujete?*; E. *Jste třídní učitel nebo učitel „jazykář“?*; F. *Učíte i na jiném než na 1. stupni ZŠ?*, položky 5-10: 5) *Jaký typ metod práce při výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ používáte?*; 6) *Pracujete s rituály (př. tradiční zahájení hodiny, narozeniny) a rutinními postupy (př. organizační záležitosti) při výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ? Pokud ano, stručně je popište.*; 7) *Používáte k výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ učebnici? Pokud ano, jakou? Má učebnice nějaké přednosti či nedostatky?*; 8) *Jaké další materiály používáte při výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ?*; 9) *Máte možnost pracovat s interaktivní tabulí?*; 10) *Měl/a jste možnost seznámit se s metodou Content Language Integrated Learning (CLIL) = Obsahově a jazykově integrované učení?*) a postoje k rané výuce cizího jazyka (položky 1-4, 11: 1) *V čem vidíte smysl výuky cizího jazyka v 1. třídě ZŠ?*; 2) *Jaké cíle pro výuku cizího jazyka v 1. třídě ZŠ upřednostňujete?*; 3) *Rozložte 100% mezi následující oblasti výuky cizího jazyka (poslech, ústní projev, čtení, psaní) tak, jak je upřednostňujete ve Vaší výuce v 1. třídě ZŠ (označte případně i 0%).*; 4) *Považujete za důležité rozvíjet čtení a psaní v cizím jazyce již v 1. třídě ZŠ? Proč ano/ne?*; 11) *Vyberte jednu z následujících variant charakteristiky své výuky cizího jazyka v 1. třídě a doplňte ji. a) Uzpůsobujete svůj způsob výuky cizího jazyka potřebám skupin, které učíte? Stručně charakterizujte jak. b) Máte způsob výuky, který je univerzální, nevyžaduje úpravy pro odlišné skupiny? Stručně jej charakterizujte.*). Originál formuláře dotazníku je uveden jako příloha č. 1 i s jednou ukázkou vyplněného dotazníku (příloha č. 2). Předpokládaná velikost výzkumného vzorku je 40 vyplněných formulářů dotazníku.

Dotazník poslouží mimo jiné také k motivovanému výběru výzkumného vzorku pro další z metod výzkumu – případovou studii dobré praxe. Ta bude realizována pozorováním výuky cizího jazyka v 1. třídách ZŠ a rozhovory s učiteli. Osobně budou osloveni učitelé, kteří v dotazníku uvedou odpovědi přesahující běžnou praxi, tedy ti, kteří mají zkušenosti s méně tradičními činnostmi pro výuku cizího jazyka nebo s prací na rozvoji čtení a psaní v cizím jazyce v 1. třídě a zároveň uvedou kontakt pro možnost naší další spolupráce. Měřítkem pro výběr učitelů bude s oporou o teoretickou část i má vlastní učitelská zkušenost a pozorování výuky angličtiny v rámci pedagogické praxe při studiu. Aktivita a nápady, které tyto učitelé využívají, pak budou zpracovány jako součást sborníku, pokud k tomu dají souhlas.

Další z metod výzkumu je analýza odborné metodické literatury. Jedná se především o cizojazyčnou literaturu, která je v současné době k dispozici. Výběr aktivit pro 1. třídu ZŠ je pouze reprezentativním vzorkem výše popsaných metod výuky (kapitola 3. 3. 3.). Analýza odborné metodické literatury, jejíž výstupem budou aktivity zařazené do sborníku (viz. vždy odkaz na příslušnou literaturu), bude realizována s cílem dokladovat využitelnost zmíněných metod pro danou věkovou skupinu a zároveň bude podřízena tomu, aby výběr aktivit obsahově obhajoval a naplňoval cíle výuky cizího jazyka v tomto období. Lze předpokládat, že odborníci nebudou v literatuře uvádět jako vhodné a úspěšné aktivity pro určitou věkovou skupinu, pokud by je sami neověřili či nenechali v rámci svých výzkumů ověřit.

Akční výzkum je poslední z metod využitých v praktické části. Tato metoda slouží především učitelům jako nástroj pro zkvalitnění jejich vlastní výuky. Není třeba vymezovat výzkumný vzorek, učitel pracuje se skupinou či třídou žáků, které sám vyučuje. „*Umět se dívat a používat rozum, to je laicky řečeno hlavní výhodou i kritickým místem tohoto typu výzkumu.*“ (Hejlová in Spilková a kol., 2004, s. 202). Lze tedy říci, že akční výzkum pomáhá učiteli analyzovat problémy a hledat jejich řešení, rozvíjí znalosti učitele na teoretické bázi a učí jej pracovat s reflexí a tím se zkvalitněním jeho vlastní praxe (Hejlová in Spilková a kol., 2004, s. 201-204).

Vlastní akční výzkum byl vedený při výuce malé skupinky prvňáků v rámci odpolední výuky cizího jazyka v jazykové škole s cílem ověřit, zda výstupy práce vedoucí k rozvoji čtení a psaní v anglickém jazyce jsou skutečně smysluplné a zda mají především pro žáky 1. třídy nějaký význam. Předpokládám, že platnost výsledků akčního výzkumu vedeného v cílové skupině dětí lze rozšířit pro jakoukoliv skupinu dětí v 1. třídě za předpokladu, že budou splněny podmínky pro zachování funkcí a cílů ověřovaných aktivit. Pak lze předpokládat, že tyto výsledky je možno považovat za obecněji platné pro běžnou pedagogickou praxi výuky anglického jazyka v 1. třídě ZŠ.

2. PŘEHLED VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

2. 1. Vyhodnocení dotazníkového šetření

S žádostí o vyplnění dotazníku byli osloveni učitelé, kteří učí cizí jazyk na 1. stupni s tím, že pro vyplnění dotazníku je nutná učitelova zkušenost s výukou cizího

jazyka v 1. třídě, nemusí však být aktuální. Distribuováno bylo 57 dotazníků do základních škol v Praze a také do mimopražských škol, přičemž v druhém případě byli učitelé požádáni o elektronické vyplnění dotazníku. Učitelé pražských škol měli na výběr z tištěné i elektronické podoby dotazníku.

Návratnost dotazníků byla po zaokrouhlení 51%, tedy 29 dotazníků. 86% z celkového počtu vrácených dotazníků vyplnili učitelé z třinácti pražských škol. Zbylých 14% vyplněných dotazníků bylo zasláno ze tří mimopražských škol. Vzhledem k poměru vyplněných dotazníků v pražských a mimopražských školách lze předpokládat, že výuka cizího jazyka již od 1. ročníku je běžnější praxí spíše v Praze. Nízká návratnost dotazníků pravděpodobně souvisí s malým počtem učitelů, kteří mají zkušenost s výukou cizího jazyka v 1. třídě ZŠ, na jednotlivých základních školách. Můžeme proto konstatovat, že výzkumný vzorek se vytvořil v důsledku záměrného výběru. Získaný počet vyplněných dotazníků však postačí pro prvotní analýzu současné situace výuky cizích jazyků v 1. třídě ZŠ.

Vyhodnocení odpovědí k dotazníkovým položkám, které jsou tvořeny uzavřenými otázkami, je zpracováno v jednoduchých tabulkách s komentářem. Odpovědi na polouzavřené a otevřené otázky jsou vyhodnoceny kategorizací odpovědí od nejčastěji zmíněných odpovědí po nejméně časté a následným komentářem.

Přehled údajů v rámci jednotlivých položek

A) Jak dlouho učíte cizí jazyk v 1. třídě?

Tabulka č. 1 – délka praxe výuky cizího jazyka v 1. třídě ZŠ

Délka praxe (v letech)	Počet učitelů	%
1 – 2 roky	17	59
3 – 4 roky	7	24
5 a více let	5	17

Tabulka naznačuje, že dotazovaní učitelé jsou buď začínající učitelé nebo zkušení učitelé, kteří však nemají příliš dlouhou zkušenost s výukou cizích jazyků v 1. třídě ZŠ. Vysoké procento učitelů se zkušeností 1-2 roky ukazuje, že v posledních

letech raná výuka cizích jazyků potvrzuje stále více své místo v české škole a je na ni kladen větší důraz než v letech předchozích.

B) Jakou aprobaci máte?

Někteří učitelé mají více než jednu aprobaci, proto je v následující tabulce druhá aprobace (pokud první byla učitelství pro 1. stupeň, příp. se specializací) uvedena pouze v závorce jako méně podstatná. Do procentuelního vyčíslení je započítána pouze první aprobace.

Tabulka č. 2 – Aprobace učitelů, kteří učí cizí jazyk v 1. třídě

Aprobace	Počet učitelů		%
Učitelství pro 1. stupeň	2		7
Učitelství pro 1. stupeň, spec. cizí jazyk	17		59
Učitelství pro 1. stupeň, jiná spec.	2		7
Učitelství pro 2. nebo 2. a 3. stupeň (CJ)	3 (+1)		10
Učitelství pro MŠ	1 (+1)		3
Jiná – knihovnictví a informační věda	1		
- vychovatelství	2	4 (+1)	14
- speciální pedagogika	1(+1)		

Více než polovina dotazovaných učitelů má vzdělání požadované pro výuku cizího jazyka v 1. třídě ZŠ, tedy učitelství 1. stupně se specializací cizí jazyk. Svědčí to o skutečném zájmu škol o kvalitní ranou výuku cizích jazyků, které budou učit profesionálové. Podle očekávání se v odpovědích objevily i jiné aprobace, nicméně odpovědi na další otázku jsou v tomto ohledu více než pozitivní. Většina všech učitelů se dále vzdělává ať už v metodických kurzech nebo se snaží o zlepšení svého jazykového vybavení v kurzech všeobecného jazyka.

C) Jaké jiné (příp. další) vzdělání máte pro výuku cizího jazyka?

Tabulka č. 3 – Další vzdělání učitelů pro výuku cizího jazyka

Další vzdělání (typ)		Počet učitelů	%
Další vzdělání	ano	24	83
	ne	5	17
Kurzy zaměřené na výuku CJ		18	62
Mezinárodní zkouška		13	45
Státní zkouška z CJ		1	3
Jiné - Wattsenglish		1	3

Protože některé odpovědi zahrnovaly více vybraných možností, je každá položka v tabulce počítána zvlášť (proto součet procent vychází více než 100%). Státní zkouška z cizího jazyka, která byla vykonána v rámci studia pedagogické fakulty není započítána v možnosti „c) státní zkouška z cizího jazyka“, protože je samozřejmou součástí studia. Z rozhovorů s učiteli (při předání dotazníků) vyplývá, že bez dalšího vzdělávání, ať už zdokonalování se v obecné znalosti jazyka či po metodické stránce, je výuka velmi obtížná a ne příliš kvalitní, často také sklouzne do nežádoucího stereotypu. Oficiální kurzy i samostudium jsou pro učitele nezbytné.

D) Jaký cizí jazyk vyučujete?

Tabulka č. 4 – cizí jazyk vyučovaný v 1. třídě ZŠ

Cizí jazyk	Počet učitelů	%
Anglický jazyk	29	100%

Anglický jazyk je evidentně nejrozšířenějším jazykem pravděpodobně také proto, že od 3. třídy je anglický jazyk nabízen jako první cizí jazyk (stanoveno v RVP ZV).

E) Jste třídní učitel nebo učitel „jazykář“?

Tabulka č. 5 – status učitele

Status učitele	Počet učitelů	%
Třídní učitel	13	45
„jazykář“	13	45
Třídní učitel i jazykář	2	7
Asistent učitele	1	3

Nutno podotknout, že tato otázka nebyla šťastně formulována a proto data vyplývající z odpovědí neposkytují příliš užitečnou informaci. Lepší zadání by pravděpodobně bylo: „Jaký vztah Vás pojí k 1. třídě, ve které jste cizí jazyk učili nebo učíte – třídní učitel / jazykář?“. Původní formulace se neptá na konkrétní 1. třídu, proto otázku každý učitel mohl pochopit jinak, přičemž požadované odpovědi jsou nyní nedohledatelné vzhledem k anonymitě dotazníků.

F) Učíte i na jiném než na 1. stupni ZŠ?

Tabulka č. 6 – zkušenost s výukou cizího jazyka na jiném než 1. stupni ZŠ

Zkušenost s výukou na jiném než na 1. stupni		Počet učitelů		%
Ano	MŠ	2	6 (+1)	21
	2. stupeň ZŠ	4(+1)		
	3. stupeň	0		
Ne		23		79

V případě, že učitelé uvedli více než jednu z možných odpovědí, je započítána do procentuelního vyčíslení pouze jedna možnost, další je pak uvedena v závorce.

Pouze minimum učitelů má zkušenost odlišnou od výuky na 1. stupni. Tento poznatek blízce koresponduje s výsledky dotazování o dosaženém vzdělání pro výuku cizích jazyků. Na základě těchto výsledků lze konstatovat, že učitelé jsou pro svou práci ve většině případů kvalifikováni a skutečně vyučují na stupni, pro který se při studiu připravovali.

1) V čem vidíte smysl výuky cizího jazyka v 1. třídě ZŠ?

V odpovědích učitelé uvedli tyto kategorie: *kladný vztah k učení se jazyku, nový jazykový prostor, dobrý výslovnostní vzor, využití dětské spontaneity a přirozenosti vyjadřování, vytvoření jazykových návyků, návaznost na výuku v MŠ.*

Většina učitelů uvedla jako hlavní smysl výuky v tomto věku budování kladného vztahu k učení se cizím jazykům. Z odpovědí vyplývá, že jako důležité se učitelům jeví představit žákům nový jazykový prostor, ve kterém se musí naučit pohybovat a přijmout jej. Zároveň chtějí poskytnout žákům kvalitní výslovnostní vzor (některé obtížné hlásky se v pozdějším věku obtížně trénují i proto, že se děti začnou stydět), protože jsou si vědomi schopnosti imitace dětí. Mezi méně časté odpovědi se řadí využití dětské spontaneity a minimálního strachu z vyjadřování se jiným než mateřským jazykem. Někteří učitelé zmínili také význam vytvoření určitých jazykových návyků a přirozených reakcí, které se v pozdějším věku obtížně získávají. Pouze jedna z učitelek upozornila na význam návaznosti na výuku z mateřské školy a nenutit děti opakovaně začínat s výukou cizího jazyka.

2) Jaké cíle pro výuku cizího jazyka v 1. třídě ZŠ upřednostňujete?

V odpovědích učitelé uvedli tyto kategorie: *zájem o jazyk, motivace hrou, rozvoj komunikace, základní slovní zásoba a fráze.*

Učitelé se téměř jednohlasně shodli na tom, že primárním cílem je pěstovat u dětí zájem o jazyk mimo jiné skrze motivaci hrou. Rozvoj komunikace (mluvení a poslech – ne psaná) a porozumění je klíčovým pro 1. ročník. Přibližně třetina učitelů uvedla jako jeden z upřednostňovaných cílů také osvojení si základní slovní zásoby a frází pro běžnou komunikaci. Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že 1. třída je jakýmsi „přípravným“ ročníkem, který má žáky vybavit základní komunikační dovedností pro usnadnění dalšího studia jazyka a poskytnutí dostatečného jazykového fondu pro možnost minimalizování českého jazyka v hodinách cizích jazyků.

Žádný z učitelů přímo nezmínil rozvoj psaní nebo čtení, ačkoliv odpovědi na otázky tohoto zaměření se různily.

3) Rozložte 100% mezi následující oblasti výuky cizího jazyka tak, jak je upřednostňujete ve Vaší výuce v 1. třídě ZŠ (označte případně i 0%).

Považuji za významné vypsát přesné odpovědi všech respondentů v následující tabulce, protože jakékoliv sečtení, určení průměru či zobecnění znehodnotí tato data. Je zajímavé vidět, které z dovedností ve své výuce učitelé považují za prioritní.

Tabulka č. 7 – procentuelní rozložení upřednostňovaných dovedností v 1. třídě ZŠ

učitelé	poslech	ústní projev	čtení	psaní
Učitel 1	80	18	0	2
Učitel 2	70	10	10	10
Učitel 3	60	40	0	0
Učitel 4	60	40	0	0
Učitel 5	60	40	0	0
Učitel 6	55	45	0	0
Učitel 7	55	40	5	0
Učitel 8	50	50	0	0
Učitel 9	50	50	0	0
Učitel 10	50	50	0	0
Učitel 11	50	45	5	0
Učitel 12	50	40	10	0
Učitel 13	50	35	5	10
Učitel 14	50	30	10	10
Učitel 15	48	48	2	2
Učitel 16	45	45	5	5
Učitel 17	40	60	0	0
Učitel 18	40	60	0	0
Učitel 19	40	50	0	10
Učitel 20	40	40	10	10
Učitel 21	40	40	10	10
Učitel 22	40	40	10	10
Učitel 23	40	40	10	10
Učitel 24	40	10	30	20
Učitel 25	30	60	10	0

Učitel 26	30	50	10	10
Učitel 27	30	40	20	10
Učitel 28	30	20	30	20
Učitel 29	25	25	25	25

Z tabulky vyplývá, že 11 (cca 38%) respondentů považuje za nejvýznamnější dovednost poslech, pouze 6 (21%) respondentů uvedlo jako nejvýznamnější ústní projev. Velmi překvapivý je poměr zastoupení jednotlivých dovedností ve výuce učitelů 1 a 2, kteří výrazně upřednostňují poslech, přičemž na ústní projev kladou minimální důraz. Protože u těchto dvou respondentů nebyl uveden kontakt, nebylo možné je kontaktovat pro další spolupráci. Bylo by beze sporu zajímavé vidět výuku, ve které mají žáci minimální prostor k verbální komunikaci, přičemž ani ostatní z dovedností nejsou příliš zastoupeny (vyjma poslechu).

10 (34%) respondentů považuje poslech a ústní projev za stejně důležitý, v hodnocení dalších dovedností se však již neshodli. 9 (31%) respondentů vůbec nevyužívá psaní a čtení ve své výuce, ostatní učitelé tyto dovednosti zapojují minimálně. Zajímavá jsou procentuelní zastoupení dovedností u učitelů 28 a 29, kteří jednotlivé dovednosti staví do téměř rovnocenných pozic a jsou výjimkou mezi učiteli, protože čtení a psaní přisuzují jako jediní 25-30% zastoupení ve výuce.

Tabulka jasně potvrzuje výše popsání cíle výuky cizích jazyků v 1. třídě učiteli, tedy důraz na komunikaci a porozumění. Psaní a čtení je všeobecně považováno za málo významné v tomto období.

4) Považujete za důležité rozvíjet čtení a psaní v cizím jazyce již v 1. třídě ZŠ? Proč ano/ne?

V odpovědích učitelé uvedli tyto kategorie: *ne - zbytečné a matoucí, neproveditelné, ano - rozvíjet úměrně věku, odlišnost psané a mluvené formy, od 2. pololetí, nedílná součást jazyka (rozvoj pomocí metody phonics).*

Tabulka č. 7 naznačuje spíše zápornou odpověď. Názory učitelů víceméně kopírují čísla z této tabulky. Téměř 45% učitelů považuje rozvoj těchto dvou dovedností za naprosto zbytečný a pro děti matoucí. Uvádí, že se oba jazykové systémy musí dětem jednoznačně plést. 2 učitelé označili tyto dovednosti jako v praxi neproveditelné, což vyvrací další větší názorová skupina (cca 30% respondentů), která odpovídá ano, tyto dovednosti rozvíjet lze a je to třeba, ale úměrně věku. Další z odpovědí zmiňují jako pro

děti významné uvědomění si, že psaná forma jazyka se velmi výrazně liší od mluvené. Pokud děti mají chuť číst nebo i psát, pak je dobré je podpořit, ale neměl by být na tyto dovednosti kladen větší důraz. Někteří učitelé od 2. pololetí 1. třídy zkouší s dětmi číst, někteří i psát, ale vše se odvíjí od nastavení jednotlivých skupin i dětí. 4 učitelky zmiňují, že využívají ve výuce metodu „phonics“ a snaží se rozvíjet čtení a psaní jako nedílnou součást jazyka spolu s ostatními dovednostmi. Navíc popisují, že touto metodou je učení se oběma jazykovým systémům zároveň přirozené (3 ze 4 učitelek učí v bilingvní třídě, ve které je však jen cca 3-5 dětí skutečně bilingvních).

5) Jaký typ metod práce při výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ používáte?

Tabulka č. 8 – využívané metody a jejich oblíbenost

Metoda	Počet učitelů		%	
	používají	nejvíce osvědčené	používají	nejvíce osvědčené
TPR	27	16	93	55
Písničky, básničky, říkadla	29	20	100	69
Hra	26	8	90	28
Loutka	21	10	72	34
Příběhy	22	10	76	34
Dramatizace	26	11	90	38
Praktická činnost	25	11	86	38
Jiné	5	-	17	-

Nejméně „oblíbenou“ metodou je loutka, přestože i tato možnost získala vysoký počet respondentů. Ostatní možnosti jsou více méně vyrovnané s vysokým procentem učitelů, kteří tyto metody využívají. Je pozitivní, že většina učitelů pracuje s těmito metodami, které jsou popsány v teoretické části. V poslední době se je pokouší zapojit do učebnic i autoři cizojazyčných učebnic, v jejichž metodikách se stále více objevuje zapojení loutky (především učebnice OUP) a více činností propojených s praktickou činností. Jako nejosvědčenější metody učitelé označili TPR, tedy propojení pohybu s cizojazyčným výrazem a písničky, básničky a říkanky, které jsou zdrojem slovní zásoby, vazeb a výslovnostních nástrah, jimž se děti učí zábavnou formou. Hra je překvapivě poslední v žebříčku úspěšnosti mezi učiteli. Možným vysvětlením je např.

to, že učitel určité aktivity nepovažuje za hru, přestože by tak mohly být klasifikovány. Někteří učitelé doplnili k položce hra, že ne ve všech skupinách lze zapojit hru jako běžný nástroj výuky vzhledem k temperamentu a často nepřiměřenému chování dětí.

Mezi činnostmi uvedenými jako „jiné“ se nejčastěji objevilo kreslení, soutěže, poslechové činnosti a rozhovory.

6) Pracujete s rituály (př. tradiční zahájení hodiny, narozeniny) a rutinními postupy (př. organizační záležitosti) při výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ? Pokud ano, stručně je popište.

V odpovědích učitelé uvedli tyto kategorie: *pozdrav na začátek hodiny, písnička, krátká úvodní konverzace, úvod s loutkou, kruh na úvod, narozeniny a svátky, opakování na začátku a na konci hodiny, čtení knihy, zpětná vazba.*

65% učitelů uvádí jako nejběžnější z rituálů tradiční pozdravení na začátku hodiny, z čehož polovina připojuje nějakou tradiční „třídní“ písničku na úvod hodiny. K pozdravu připojuje cca 28% učitelů kratičké konverzace v podobě jednoduchých otázek („How are you?“, „What’s the weather like?“...). 14% učitelů zahajuje hodinu „navozením“ anglické atmosféry pomocí loutky, která rozumí pouze anglicky a pokud se objeví ve třídě, smí se hovořit pouze tímto jazykem. Pokračuje se „kruhem“ na úvod. Narozeninová přání nebo přání k svátku zapojuje též 25% dotazovaných učitelů, přičemž každý učitel popisuje rituál maličko jinak. Někteří zpívají tradiční „Happy Birthday“ píseň, jiní hrají hru dle výběru oslavence nebo se děti učí popřát oslavenci v cizím jazyce. 7% učitelů zařazuje do každé hodiny klasické opakování (na začátek i na konec). Pouze několik jednotlivých odpovědí zmínilo také čtení z knihy, zpětnou vazbu na konci hodiny.

7) Používáte k výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ učebnici? Pokud ano, jakou? Má učebnice nějaké přednosti? Má učebnice nějaké nedostatky? Co postrádáte?

V následující tabulce jsou seřazeny uvedené učebnice od nejvíce po nejméně používané.

Tabulka č. 9 – učebnice a četnost jejich používání

Název učebnice	Počet učitelů	% (zaokrouhlení)
Happy House 1 (OUP)	8	28%
Playway to English (CUP)	4	14%
Cookie and friends (OUP)	3	10%
Join Us (CUP)	3	10%
Angličtina pro nejmenší (SPN)	2	7%
Click New 1 (Fraus)	1	3%
Žádná učebnice	8	28%

Kromě analýzy odpovědí učitelů jsem se rozhodla zařadit také stručné charakteristiky vyjmenovaných učebnic, které poskytuje nakladatelství na webových stránkách. Jde o dokreslení představy, kterou částečně nastiňují odpovědi učitelů.

Jednoznačně nejoblíbenější učebnicí je *Happy House 1*. Jako hlavní pozitiva učebnice učitelé označili velké množství doplňků k učebnici (Resource pack, pracovní sešit) a také dobrou metodiku pro učitele. Někteří učitelé přiznali, že se jen minimálně odklánějí od plánů hodin v metodice, jiní naopak používají učebnici jako materiál, který vytváří pouze základní rámec pro jejich hodiny. Jako velkou přednost učitelé označili DVD a interaktivní CD a také to, že učebnice má samolepky pro děti (velmi motivující). Zároveň jsou spokojeni s množstvím obrázků a také s tím, že je možné na učebnici navázat dalším dílem. Jako velký nedostatek učebnice považují učitelé chybějící materiál (či metodické instrukce) pro rodiče, aby s dětmi mohli pracovat i doma, popř. když je dítě nemocné, aby s ním mohli dohnat zameškanou látku. Dvěma z osmi učitelů chybí více důrazu na fonetickou část jazyka, více básniček, jazykolamů atp. Pouze dva z učitelů knihu považují za ideální. Zbývá jen dodat, že výhodou je metodika pro učitele zpracovaná v češtině. Tato kniha cíleně rozvíjí především poslech a komunikaci pomocí příběhů. Pozitivní je také dostupnost extra materiálů ke stažení zdarma z internetových stránek OUP.

Druhou v pořadí je učebnice *Playway to English*. Tato učebnice je hodnocena velmi kladně pro zohlednění požadavků na zapojení vícečetné inteligence. Kniha má podle učitelů dostatek doplňkových materiálů (DVD, flashcards) a v knize jsou dobré příběhy, dostatek poslechových cvičení a říkanek. Polovina učitelů učebnici považuje za ideální. Jeden z učitelů uvedl jako negativní někdy až příliš složitý jazyk, nedůležitý pro

1. třídu ZŠ. Učitelé neuvedli, že k této učebnici lze zakoupit také maňáska Maxe a lze využít CD-ROM, který je součástí pracovního sešitu.

Další z řady oblíbených učebnic je *Cookie and friends*. K této učebnici učitelé mnoho komentářů neuvedli, všichni se však shodli na tom, že učebnice má výborné doplňkové materiály, kterých je dostatek a velmi usnadňují práci učitelů. Učitelé nebyli příliš konkrétní, proto považuji za důležité doplnit informace o této učebnici. Celou sadu pro výuku tvoří učebnice, metodická příručka pro učitele, CD, plakáty, obrázkové karty, maňásek, CD-ROM, DVD a nově také balíček „Angličtina na doma“, který obsahuje průvodce pro rodiče (velmi užitečné), pracovní sešit a multiROM s hrami, příběhy a písničkami z knihy. Kurz je založený na poslechu a mluvení, pohybových aktivitách, malování, atd.

Učebnice *Join Us* je učiteli vyzdvihována pro své zaměření na všechny typy inteligence a je díky tomu oblíbená i mezi dětmi. Jeden z učitelů postrádá více cvičení k jednotlivým okruhům, ale jinak jsou učitelé velmi spokojeni. Velkou výhodou je CD (DVD) s písničkami, které obsahuje jak nazpívané písně, tak pouze nahrané melodie – „karaoke“ verze s textem. Tato učebnice navíc poskytuje materiály pro tvorbu jazykového portfolia, obrázkové karty a DVD.

Je zajímavé porovnat učebnice nakladatelství OUP (Oxford University Press) a CUP (Cambridge University Press) z hlediska hodnocení učitelů. Obě učebnice od CUP, které učitelé uvedli, získaly jedno z pozitivních hodnocení za zaměření na více druhů inteligence. Podobné doplňkové materiály mají učebnice z obou nakladatelství, učebnice OUP (Happy House) v novém vydání obsahuje navíc také interaktivní CD, které si chválili učitelé mající možnost pracovat s interaktivní tabulí. Výhodou učebnic OUP je dostupnost dalších materiálů ke stažení zdarma z internetových stránek nakladatelství. Pro učebnice od CUP (pro 1. stupeň) se mi nepodařilo podobné materiály najít. V součtu hlasů udělených učiteli pro jednotlivé nakladatelství „vítězí“ OUP.

Angličtina pro nejmenší je méně používanou učebnicí, která je napsaná českou autorkou. Učitelé chválí dobře zvolená témata, poutavé obrázky a karty a kladně hodnotí i to, že učebnice nezapomíná na rodiče a poskytuje jim informace o tom, jak s dětmi pracovat. Méně kladné hodnocení obdrželo CD k učebnici, protože nahrávka pro každou lekci je nahrána pouze jako jedna stopa, pokud tedy učitel chce přehrát pouze určitou část k jednomu úkolu, musí přehrát celou nahrávku. Jeden z učitelů

kritizoval přílišnou jednotvárnost úkolů a také příliš velký důraz na projev učitele, což shledává velmi náročným.

Poslední z uvedených učebnic je *Start with Click New 1* od nakladatelství Fraus. Nejsem si jistá, zda učitel skutečně využívá učebnici, která je určená 3. třídě, v 1. ročníku, protože její náročnost je logicky pro prvňáky příliš vysoká. Jako přednost učitel uvedl přehlednost učebnice a její pestrost. Schází dodat, že k učebnici lze pořídit elektronickou sadu pro učitele, která je „šitá na míru“ interaktivním tabulím.

8) Jaké další materiály používáte při výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ?

V odpovědích učitelé uvedli tyto kategorie: *audio a video materiály, obrázkové karty, příběhy, hračky, pomůcky ve třídě, pracovní listy, plakáty, deskové hry, loutku, kopírovatelné materiály, sadu Jolly Phonics, knihy.*

Nejčastější odpovědi (asi 50% respondentů) se vztahovali k audio a video materiálům (CD, DVD, videa z internetu). Karty s obrázky a nejrůznější hrací karty jsou podle dotazovaných nejpoužívanější pomůckou při hodinách cizího jazyka. Mezi méně často využívané pomůcky patří knihy s příběhy, hračky a pomůcky ve třídě. Mnoho učitelů (66%) uvedlo, že si vytváří vlastní materiály v podobě pracovních listů, obrázků, plakátů a nosí do výuky různé předměty. Zároveň využívají materiály, které jsou k dispozici na internetu (některé webové stránky budou uvedeny na konci sborníku). Deskové hry a loutka se objevily pouze u tří učitelů. Kopírovatelné materiály z publikací CUP a OUP používá asi 28% učitelů. Pouze jeden učitel zmínil obrázkové slovníky a encyklopedie, což je pro mne překvapením – očekávala jsem, že alespoň 50% učitelů bude tyto považovat za jednu ze základních pomůcek.

14% učitelů (4) uvedlo, že pro výuku používají sadu materiálů k metodě *Jolly Phonics*. Tuto sadu nepovažují za klasickou učebnici, protože materiály se výrazně liší od běžných anglických učebnic (nejsou míněny pouze jako učebnice cizího jazyka) a dítě nemá svou vlastní knihu. Protože jsem tuto metodu znala pouze z doslechu a učitelé byli ochotní se mnou dále spolupracovat, této metodě a jejím materiálům bude věnována samostatná kapitola. 10% učitelů využívá také sady knížek *Oxford Reading Tree*.

9) Máte možnost pracovat s interaktivní tabulí?

Tabulka č. 10 – možnost práce s interaktivní tabulí

Možnost využití IT		Počet učitelů	%
Ano	pravidelně	8	28
	nepravidelně	16	55
Ne		5	17

Z tabulky i z poznámek učitelů k této otázce vyplývá, že interaktivní tabule je čím dál běžnějším vybavením základních škol, ale někteří učitelé uvádějí, že mají k dispozici jednu tabuli na celou školu a musí si proto tabuli rezervovat předem. Tito učitelé většinou využijí interaktivní tabuli jako zpestření výuky. Některé učitele, kteří mají zkušenosti s pravidelnou prací s interaktivní tabulí, se mi podařilo kontaktovat a hovořit s nimi o jejich zkušenostech.

10) Měl/a jste možnost seznámit se s metodou Content Language Integrated Learning (CLIL) = Obsahově a jazykově integrované učení?

Tabulka č. 11 – znalost metody CLIL a četnost jejího využití

Znalost metody CLIL		Počet učitelů	%
Ano	Používám ji	7	24
	Nepoužívám ji	7	24
Ne		15	52

Vzhledem k tomu, že každá škola měla obdržet publikaci „Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ“ může být s podivem, že téměř polovina dotázaných metodu CLIL nezná, resp. neměla možnost se s touto metodou seznámit. Je otázkou, jak s příručkou naložila škola, zda ji učitelům prezentovala a jakou pozornost jí věnovali učitelé. Využití této metody se většinou objevilo v odpovědích učitelů, kteří pracují např. v dvojязыčné třídě (podle jejich komentářů).

11) Vyberte jednu z následujících variant charakteristiky své výuky cizího jazyka v 1. třídě a doplňte ji.

a) Uzpůsobujete svůj způsob výuky cizího jazyka potřebám skupin, které učíte? Stručně charakterizujte jak.

V odpovědích učitelé uvedli tyto kategorie: *uzpůsobení tempa, schopnostem, chování, oblíbenosti činností, individuálním problémům.*

86% učitelů vybralo tuto možnost. Nejčastější odpovědí pak bylo uzpůsobení tempa výuky v závislosti na aktuální náladě a schopnostech dětí (56%). 12% učitelů uvedlo, že pokud je skupina živější a pokud se nechová v rámci pravidel, ubývá TPR a jiných pohybových aktivit, protože skupina je pak obtížně zvládnutelná. 8% učitelů uzpůsobuje program podle toho, jaké činnosti děti upřednostňují a zároveň vybírají typ činnosti, který je pro danou skupinu nejpřínosnější z jazykového hlediska. 20% učitelů se snaží pomoci dětem, které mají konkrétní problém vzniklý při výuce. Ostatním zadají práci a individuálně se věnují dětem, které pomoc potřebují (také děti s SPÚ, nejrozličnější „dys“ znevýhodnění). Dvě učitelky uvedly, že při hodinách, pokud se pracuje na čtení a psaní, jsou děti ve skupinách podle jazykové vyspělosti a program skupin uzpůsobují jak náročností, tak i množstvím úkolů. 1 učitelka připravuje aktivity dětem přímo „na míru“, protože je jejich třídní učitelka, dobře je zná a angličtinu zapojuje do více předmětů.

b) Máte způsob výuky, který je univerzální, nevyžaduje úpravy pro odlišné skupiny? Stručně jej charakterizujte.

Pouze 14% učitelů považuje svůj způsob výuky za univerzální a nemusí jej upravovat. Svůj styl popisují jako využívání metod, které jsou vyjmenovány v tabulce č. 8 (TPR, hry, zpěv...). Jeden z učitelů popisuje svůj styl jako následování metodiky pro učitele s tím, že se pouze výjimečně odchýlí od pokynů v metodice.

Shrnutí

Výsledky dotazníkového šetření odpovídají na výzkumnou otázku položenou v úvodu praktické části a mohou být interpretovány tak, že situace výuky cizích jazyků v českých školách je uspokojivá. Učitelé většinou mají potřebné vzdělání pro výuku a mají zájem se dále vzdělávat. Používají metody, které jsou vhodné pro prvňáky a zdá se, že mají dostatek kvalitních materiálů pro výuku a jejich výuka je více či méně kvalitní. Je však třeba si uvědomit, že existuje mnoho škol, kde výuka cizího jazyka není zavedená již od 1. třídy a nebylo možné získat respondenty z těchto škol. Výsledky by

se pravděpodobně výrazně odlišovaly, pokud by byly do výzkumu zařazeni všichni učitelé, kteří učí jazyk na 1. stupni ZŠ.

Přesto je však velmi pozitivní, že pokud škola realizuje výuku cizích jazyků od počátku školní docházky, je podle výsledků tohoto šetření výuka realizována na velmi dobré úrovni a pod vedením odborníků otevřených novým trendům a dalšímu vzdělávání.

2. 2. Vyhodnocení případové studie dobré praxe

Vyhodnocení dotazníků nepřineslo nijak výjimečné případy praxe výuky cizího jazyka v 1. třídě kromě dvou témat – metody *Jolly Phonics* a práce s interaktivní tabulí. Následující dvě podkapitoly jsou zaměřeny na bližší zkoumání problematiky výuky podle *Jolly Phonics* a na učitelskou zkušenost s využitím interaktivní tabule při výuce cizího jazyka.

2. 2. 1. Metoda *Jolly Phonics*

Jolly Phonics je program vytvořený za účelem systematického rozvoje čtení a psaní v anglickém jazyce. Je to metoda běžně využívaná v Anglii i jiných anglicky mluvících zemích. U nás není příliš rozšířenou metodou, přesto se však najdou školy, které ji využívají v 1. třídě při výuce anglického jazyka. Následující část popisuje základní principy metody *Jolly Phonics* podle metodické příručky *The Phonics Handbook* (1998), jejíž autorkou je Sue Lloyd.

Principy *Jolly Phonics*

Anglický jazyk má 26 písmen v abecedě, nicméně hlásek je daleko více (40+). Děti se učí především hlásky, názvy písmen se pomocí abecedy učí až později, když už hlásky znají. Metoda předpokládá, že se děti každý den naučí jednu hlásku, takže v průběhu cca 8-9 týdnů by měly zvládnout všechny hlásky. Toto je poměrně nereálné číslo pro české školy, uvědomíme-li si rozsah výuky cizího jazyka na českých základních školách. Konkrétním zkušenostem českých učitelů s touto metodou je věnována část výzkumu.

Učení touto metodou je rozděleno na pět dovedností (částí), jejichž trénink více méně probíhá zároveň:

- učení se jednotlivým hláskám (learning the letter sounds), učení se tvarům písmen (learning letter formation), spojování hlásek v slovo – pro čtení (blending – for reading), identifikace hlásek ve slovech – pro psaní (identifying the sounds in words), obtížná slova – nepravidelná (tricky words – irregular words).

Následující část se bude věnovat jednotlivým dovednostem podrobněji a bude je dokládat materiály *Jolly Phonics* pro lepší představu o tom, jak metoda funguje.

Učení se jednotlivým hláskám je nejzákladnější součástí této metody. Všechna slova jsou utvořena z hlásek. Tato metoda učí 42 hlásek, ačkoliv je pouze 26 písmen abecedy, která reprezentují tyto hlásky. Seznam všech hlásek lze najít v příloze č. 3 i spolu s pohybem pro tyto hlásky. Hlásky nejsou vyučovány v abecedním pořadí. Jsou systematicky rozděleny do sedmi skupin, podle kterých se postupně hlásky vyučují. První skupina je tvořena hláskami, ze kterých je možné vytvořit více třípísmenných slov spíše než z kterékoliv jiné šestice hlásek. Hlásky **b** a **d** jsou záměrně zařazeny do různých skupin, protože se často svou podobností dětem pletou. Od čtvrté skupiny se objevují hlásky, které jsou zapsány dvěma písmeny, lze je nazývat spřežkami. Protože **oo** a **th** mohou být vysloveny dvěma různými způsoby (např. book x moon; that x three), jsou i v tabulce zapsány dvakrát.

1. s, a, t, i, p, n	pozn. oo – krátké o
2. c k, e, h, r, m, d	oo – dlouhé O
3. g, o, u, l, f, b	th - znělé
4. ai, j, oa, ie, ee, or	th - neznělé
5. z, w, ng, v, oo, oo	
6. y, x, ch, sh, th, th	
7. qu, ou, oi, ue, er, ar	(zdroj www.jollylearning.co.uk)

Zpočátku se děti učí pouze jedné variantě zápisu hlásky, později se pak učí i ostatní alternativy. Př. na začátku se učí alternativa hlásky „ai“ jako např. ve slově „rain“. Teprve poté, co děti zvládnou tuto variantu, jsou přidány další dvě alternativy zápisu hlásky „ay“ („day“) a „a-e“ („came“).

Velmi důležité je, aby se děti učily hlásky tak, jak znějí ve slově, ne jejich názvy z abecedy. Př. písmeno „a“ by mělo vyslovováno jako např. ve slově „ant“ a ne jako „ai“ jako ve slově „aim“ (je to jiná hláska). Podobně, písmeno „n“ by mělo být vysloveno jako „nn“ (jako ve slově „net“), ne „en“. Výrazně to pomůže při spojování hlásek v slovo.

Metoda je postavena na multisensoriálním učení jako efektivní a zábavné formě učení se novým věcem. Zapojení těla, očí, uší i řeči umožňuje snazší zapamatování hlásky a písmene. Každá hláska se učí pomocí jednoduchého příběhu, který je v metodice navržen, pomocí jednoduchého úkonu (pohybu) a v neposlední řadě je využíván pracovní list pro každou hlásku. Pracovní list obsahuje obrázek k vybarvení, popis i obrázek pohybu pro danou hlásku, slova obsahující konkrétní hlásku a linku k procvičení psaní písmene odpovídajícího dané hlásce. Ukázka je zařazena v příloze č. 3a.

Pro tuto část je vyvinuto množství dalších materiálů, např. plakáty s písmeny, jednotlivé karty se skupinou hlásek nebo s jednotlivými hláskami. Stejně tak jsou k dispozici pracovní sešity a listy, tzv. *Finger Phonics Books* a *Finger Phonics Big Books* (větší než A3 rozměr) s barevnými obrázky, slovy, tvary písmen, příběhem..., a další. Děti si také vytvářejí vlastní *Sound Book* (knihu hlásek). V podstatě je to sešit, kam si děti vlepují hlásky, které se již ve škole učily. Nosí je i domů, aby jim s učením mohli pomoci i rodiče.

Není nutné popisovat, jakým způsobem se děti učí psát tvarům písmen, protože jde především o správný úchop tužky a formování písmen. Protože se písmo používané v Anglii a u nás odlišuje, v rozhovorech s učiteli, kteří podle *Jolly Phonics* učí, bude zajímavé to, jak učitelé pracují s odlišným typem písma a podle jaké metody se děti učí psát v češtině.

Spojování hlásek v slovo, tzv. „blending“, je proces vyslovení jednotlivých hlásek a jejich spojení do slova. Např. „d-o-g“ vytvoří slovo „dog“. Pro metodu *Jolly Phonics* je důležité, aby se tento postup děti co nejdříve naučily. Zpočátku učitel hláskuje a děti se pokouší vyslovit správné slovo (syntéza). Některým dětem toto může trvat déle. Hlásky musí být vysloveny rychle za sebou, aby slovo bylo dobře slyšitelné. Také je užitečné vyslovit první hlásku hlasitěji než ostatní. (srov. Wildová, 2002, s. 20-21)

Některé hlásky (spřežky) jsou tvořeny dvěma písmeny (př. „sh“) a je důležité je vyslovit jako jednu hlásku, ne jako „s-h“. Slovo jako „rain“ by tedy mělo být

hláskováno jako „r-ai-n“ atp. Rozlišení mezi spřežkou (digraph – př. sh) a spojením dvou hlásek (blend – př. st) je poměrně důležité, protože u spřežky je slyšet pouze jedna hláska (š), zatímco v druhém případě je slyšitelné jak „s“ tak „t“ zvlášť. Některá slova budou příliš obtížná a děti si je časem zapamatují automaticky. Jedná se o slova nepravidelná (př. said, was, one), která jsou v *Jolly Phonics* nazývána *tricky words* (= obtížná, záludná slova).

Postupem času se hláskování odehrává „v hlavě“ a děti vysloví pouze cílené slovo. Zpočátku je to velmi těžké. Dětem může pomoci, když učitel předvede pohyb pro určitou hlásku, děti jej napodobí a tímto způsobem si v hlavě uvědomí, jaké slovo má učitel na mysli. Pokročilejší cvičení spočívá v tom, že učitel na tabuli napíše několik písmen (třeba z jedné skupiny) a ukazuje na písmena v určitém pořadí. Nejde již o klasické hláskování, dítě si musí hlásky představit v hlavě a vyslovit slovo. Tato cvičení jsou již základem čtení.

Identifikace hlásek ve slovech neboli analýza slov na hlásky je klíčová pro psaní slov. Nejprve je třeba naučit se odlišit první hlásku, poté poslední a nakonec uprostřed slova, což je nejobtížnější. Vhodná jsou třípísmenná slova (př. cat, hot). Dětem pomáhá, vytuká-li učitel počet hlásek ve slově, protože např. spřežky jsou pro analýzu obtížné (př. „fish“ má čtyři písmena, ale pouze tři hlásky „f-i-sh“). Rytmická cvičení, básničky a písničky (také ze sady *Jolly Songs*) pomohou rozvoji sluchové analýzy slov. Další užitečné hry jsou:

- *Přidej hlásku* – učitel: „Jaké slovo dostanu, když přidám „p“ na začátek slova „ink“? (odpověď: pink); další příklady: m-ice, b-us
- *Odeber hlásku* - učitel: „Jaké slovo dostanu, když odeberu hlásku „s“ od slova „stop“? (odpověď: top); další příklady: b-lock, t-win
- *The Chopping game* (odebírání písmen) – učitel vysloví slovo (př. „splash“) a děti slovo vysloví bez první hlásky, tedy „plash“. Poté učitel odebere další „první“ hlásku a vznikne slovo „lash“ a tímto způsobem se pokračuje, až zbude jen poslední hláska. Př. „splash...plash...lash...ash...sh“.

Pro psaní je důležitý diktát. Nejprve učitel diktuje hlásky (může je doprovázet pohybem) a později i jednoduchá slova. V českém prostředí je malá šance, že by děti zvládly psát nezávisle tak, jak je to popsáno v příručce pro učitele, tj. písemné vyjádření toho, co chci říct v cizím jazyce.

Obtížná (nepravidelná) slova jsou nedílnou součástí metody, ale v našich podmínkách se jim děti učí více až ve 2. třídě. Jde především o nácvik psaní a čtení

obtížných slov. Po zvládnutí čtvrté skupiny hlásek jsou tato slova zařazována. Neznamená to, že by celé slovo bylo nepravděpodobné, často se jedná jen o jeho část.

V metodice je popsáno několik způsobů, jak trénovat obtížná slova. Prvním z nich je „Podívej se, zakryj, napiš a zkontroluj“. Dítě se pokusí identifikovat (spolu s učitelem) obtížnou část slova, pak jej napíše ve vzduchu a hlásky vysloví. Slovo zakryje a pokusí se je zapsat. Znovu se pak ujistí, zda je slovo správně napsané.

Další ze způsobů nácviku jsou již poměrně náročné na to, aby je zvládl český prvňák. Vyžadují i dobrou jazykovou znalost, jsou tedy víceméně hlavně pro rodilé mluvčí. Proto zde nejsou zmíněny.

Materiály *Jolly Phonics*

Jolly Phonics má mnoho vlastních pracovních materiálů pro děti, proto jim část příloh (č. 3) bude věnována. Všechny materiály uvedené v příloze *Jolly Phonics* jsou kopírovatelné materiály z knihy *The Phonics Handbook (1998)* a kromě velikosti nejsou nijak upravené. Tyto pracovní listy a karty lze po drobných úpravách využít i pro běžnou výuku cizího jazyka, která není závislá na metodě *Jolly Phonics*. Z toho důvodu jsou některé z materiálů zpracovány do druhé části sborníku.

Pracovní list (hláska) = *Sound sheet* (viz. příloha č. 3a) je důležitou pomůckou pro učení se jednotlivým hláskám. K pracovnímu listu je vždy uvedena i stručná metodika spolu s krátkou verzí příběhu, který je záměrně psán suše a stručně, aby jej učitel musel převyprávět vlastními slovy, zajímavěji a se zapojením dětí. Již v příběhu se objevuje „úkon“ (pohyb), který děti vykonají a přitom vydávají určitou hlásku v rámci trénování správné výslovnosti. Poté obrázek vybarví a pod metodickým vedením učitele nejprve nacvičují a následně se do řádku učí psát písmeno či písmena, která hlásku tvoří.

Karty s písmeny (šest karet na formátu A4) jsou skvělou pomůckou pro jakýkoliv typ her směřujících k plynulému rozpoznávání a vyslovení hlásky (viz. příloha č. 3b). Některé karty by bylo možné otočit vzhůru nohama a vypadaly by podobně jako jiné písmeno. Proto taková písmena leží na lince, která je na kartě tence znázorněná. Protože některé hlásky mají více psaných alternativ, pro tyto alternativy jsou další sady karet, které se využívají až poté, co děti zvládnou první psanou variantu hlásky.

Hlásková kniha či sešit (*Sound Book*) je materiálem, který si vytváří děti samy. Od učitele dostanou kartičky, které si do sešitu vlepují. Pro tyto účely jsou vytvořeny

menší karty s písmeny pro jednotlivé hlásky (12 karet na formát A4, viz. příloha č. 3c). Metodika popisuje několik aktivit pro další práci s těmito kartami. Doporučuje se, aby děti se svými rodiči doma s hláskovými kartami hrály pexeso. Později mohou být hlásky uspořádány v slova a dítě je může číst. Stejně tak může dítě skládat slova samo, na základě instrukce rodiče či kamaráda.

Krabička se slovy (*Word box*, viz. příloha č. 3d) je další z řady pomůcek. Protože se děti učí slova od třípísmených k těm nejsložitějším a zároveň se učí hlásky v určitých skupinách, metodika nabízí listy se skupinami slov na adekvátní úrovni pro určitou fázi učení. Tím má učitel velmi usnadněnou práci, protože vymýšlet slova pro každou fázi by bylo časově náročné. Slova pro danou fázi pouze nastříhá a vytvoří krabičky s čísly pro jednodušší orientaci. Děti si pak najdou krabičku, kterou potřebují a mohou trénovat čtení slov samostatně, ve dvojicích nebo i doma s rodiči. Tato pomůcka je jakýmsi mostem mezi rozpoznáním jednotlivých hlásek, hláskováním slov a čtením knih.

Spojování provázkem (*String joining*) je dalším z dobrých nápadů nejen pro výuku cizího jazyka (viz. příloha č. 3e). Jsou dvě možnosti práce s tímto materiálem. Je možné rozkopírovat pracovní list pro každé dítě a nechat je spojit slova s obrázky namalováním linky. Pravděpodobně zábavnější formou pro děti bude pomůcka, kterou učitel snadno vytvoří sám. Kopii pracovního listu podlepí kartonem a ideálně svrchu přelepí folií (pro větší odolnost) a ke slovu naváže provázek či tkaničku. Na místo malého kolečka vedle obrázku pak vyřízne díрку a úkolem dětí je provléct provázek ke správnému obrázku.

Karty pro spojování obrázku, písmena a slova (viz. příloha č. 3f) mohou být využívány jak pro učení se jednotlivým hláskám (spojování hláska-obrázek, hra pexeso a další), tak i pro čtení jednotlivých slov a hraní her. Podobné aktivity jsou popsány i v akčním výzkumu.

Listy pro nalepování vět (*Sentence sticking*, viz. příloha č. 3g) jsou popisovány jako velmi oblíbené, protože děti mají rády vystřihování a lepení. Děti vybarví obrázky, vystřihnou karty a jednotlivé lístečky s větami a nalepí je ke správnému obrázku. Autorka upozorňuje na to, že při práci vznikne velký nepořádek, ale také spousta zábavy.

Obrázky s nápovědou (viz. příloha č. 3h) jsou oblíbené mezi dětmi, které mají rády básničky a rýmy. Tento typ pracovních listů rozvíjí cit pro fonetickou podobnost

slov potřebnou k rozpoznání rýmu. Úkolem dětí je doplnit chybějící písmena do slov, slova přečíst a nakreslit odpovídající obrázek do malého prostoru kolem slova.

Deskové hry pro čtení slov (viz příloha č. 3i) jsou velmi dobrým způsobem procvičování čtení. K dispozici je více her s různou náročností slov pro čtení. Autorka doporučuje použít kostku s čísly 1-3, vyšší čísla přelepit a přepsat. Pokud hráč zastaví na poli, ve kterém je slovo, musí ho přečíst. Pokud se mu to povede, postoupí o jedno pole vpřed, pokud se mu to nepodaří správně, o jedno pole se vrátí.

Chybějící hlásky je další činnost, pro kterou metodika poskytuje pracovní listy pro různou úroveň pokročilosti dětí (viz. příloha č. 3j). Prvním krokem je poslech slova a jeho analýza na hlásky a jejich zapsání. Pokud je tato činnost příliš náročná, může učitel některé hlásky do listu před rozkopírováním doplnit, aby byla tato fáze učení pozvolnější. Druhý pracovní list je sestaven na stejném principu, jen je zahrnuto i čtení, aby bylo procvičováno více dovedností zároveň.

Alternativy psaní hlásek jsou v metodice rozpracovány do pracovních listů, karet s další možnou podobou hlásek a do tria karet pro spojování hlásky, obrázku a slova. Děti se snáz učí tyto alternativy číst, psaní je obtížnější. Proto metodika navrhuje zařadit čtení alternativ dříve a rozšířit tak oblasti slov, které jsou děti schopné číst. Psaní bude běh na delší trať a bude třeba slova s psanou alternativou hlásek procvičovat delší dobu. V příloze (viz. příloha č. 3k) je ukázka pracovního listu, ostatní karty se neliší od již zobrazených listů.

2. 2. 1. 1. Rozhovory s učiteli

Čtyři dotazovaní učitelé mají zkušenost práce s metodou *Jolly Phonics*, proto jsem na základě předchozího studia materiálů k metodě *Jolly Phonics* připravila následující otázky k polostrukturovanému rozhovoru s těmito učiteli. Zvolila jsem metodu rozhovoru proto, abych mohla přímo reagovat na učitelovy odpovědi doplňujícími otázkami a získat co nejpřesnější informace o zkušenostech s touto metodou.

Seznam předem připravených otázek pro polostrukturovaný rozhovor:

- 1) Kdy (v jaké fázi školního roku) s metodou Jolly Phonic začínáte?

- 2) Jolly Phonics využívá jiného typu písma, než se objevuje v českých písankách. Učí se děti v češtině používat klasické české psací písmo? Kombinujete oba typy písma dohromady?
- 3) Jakou metodu pro výuku čtení a psaní v češtině používáte?
- 4) Jak moc se zaměřujete na část „letter formation“?
- 5) Máte pracovní sešity (Phonics workbooks)?
- 6) Využíváte pracovní listy (Sound sheets)?
- 7) Vytváří si děti vlastní Sound books?
- 8) V jaké etapě učíte děti anglickou abecedu (názvy písmen)?
- 9) V jakém tempu se děti učí nové hlásky?
- 10) Jak se děti učí mluvenému projevu? Slova v „Jolly Phonics“ jsou často obtížná a vytržená z kontextu. Jak toto řešíte?
- 11) Učíte navíc podle nějakých vlastních tématických okruhů?
- 12) Máte jiné materiály, které k výuce používáte (a nejsou od Jolly Phonics)?
- 13) Odlišuje se nějak Váš přístup od metodiky Jolly Phonics? V čem?
- 14) Jsou Vaše děti schopné učit se psát a číst česky i anglicky zároveň a úspěšně a přitom se naučit základní fráze a slovní zásobu v AJ? Pokud ne, proč?
- 15) Na jaké úrovni čtení a psaní budou děti na konci roku (podle Vašeho názoru)?
 čtení: čtení jednoduchých (bez spřežek) slov, čtení složitějších (s spřežkami a „blendy“) slov, čtení a porozumění jednoduchým větám, čtení a porozumění krátkému příběhu
 psaní: psaní kopírováním bez schopnosti porozumění, samostatné psaní jednoduchých slov, samostatné psaní složitějších slov, samostatné psaní jednoduchých vět, samostatné volné psaní
- 16) Budou děti na konci 1. třídy dostatečně vybavené k jednoduchému sebevyjádření?
- 17) Zbyde čas i na „tricky words“? Budou na ně děti mít úrovni znalosti jazyka?
- 18) Baví děti učit se psát a číst v AJ? Nejsou otrávené, popletené?
- 19) Objevily se ve Vaší skupině za dobu Vaší pedagogické praxe děti, kterým metoda nevyhovuje? (Pracujete s nimi odlišně?)
- 20) Jak vnímáte metodu Jolly Phonics Vy? bez výhrad / dobrá, ale musím ji upravit -JAK? / je to tak akorát náročné / je to moc náročné / učím to nerada, je to zbytečné

21) Podporuje Vás při práci s touto metodou vedení školy? Máte možnost se v tomto směru dále vzdělávat?

Protože učitelé podle mého očekávání dali přednost rozhovoru bez nahrávání (necítili se dobře), připravila jsem si záznamový arch s možnými odpověďmi, pokud bylo možné odpovědi předvídat. Vyplněný arch je zařazen v příloze č. 4.

Údaje získané rozhovory s učiteli využívajícími metodu *Jolly Phonics*

Rozhovory byly realizovány se třemi učitelkami (učitelka 1-3) ze stejné školy, přičemž všechny mají zkušenost s výukou v bilingvní třídě, kterou navštěvují průměrně čtyři skutečně bilingvní děti. Čtvrtá učitelka (učitelka 4) pracuje na jiné škole jako třídní učitelka v 1. třídě, ve které učí také anglický jazyk. Odpovědi učitelek 1-3 se do jisté míry podobaly a protože tyto učitelky mají zcela jinou výchozí situaci pro práci s touto metodou a zároveň jinou časovou dotaci pro výuku jazyka než učitelka 4, rozhodla jsem se shrnout výsledky rozhovorů z bilingvních tříd a porovnat je se zkušenostmi učitelky 4.

Výsledky rozhovorů s učitelkami 1-3

Všechny učitelky začínaly pracovat s touto metodou na počátku školního roku, tedy v září. *Jolly Phonics* využívá jiného typu písma než je v českých písmenkách, a tak se děti učí používat obě písma (české i anglické) zároveň. Výhodou pro metodu je, že všechny učitelky učí prvňáky číst a psát genetickou metodou. Pouze učitelka 1 zmínila také analyticko-syntetickou metodu pro výuku v českém jazyce jako alternativu v případě, kdy se objevilo dítě, kterému genetická metoda vůbec neseděla a dítě mělo problémy se čtením. Výhodou je, že děti podle genetické metody několik prvních měsíců nepoužívaly české psací písmo a proto na ně nebyl vytvářen tlak učit se obě písma zároveň. V druhém pololetí pak děti s českým psacím písmem problémy neměly a velmi rychle si je osvojily. Učitelky připouští, že ne každé dítě píše vždy úhledně. Učitelka 1 se zaměřovala na fázi „letter formation“ podle svých slov pravděpodobně více, než ostatní učitelky. Obavy z toho, že by děti pletly dohromady oba systémy psaní a čtení učitelky vyvrací s tím, že je jasně vymezen prostor pro „anglické“ a „české“ psaní a čtení. Anglická výuka je vždy zahájena příchodem plyšového zvířete, jehož přítomnost ve třídě znamená pouze anglickou konverzaci mezi žáky a učitelem i mezi žáky samotnými. Neobjevuje se žádný problém a děti pravidlo plně respektují.

Pro výuku jsou využívány materiály ze sady „*Starter Kit*“ (viz. internetové stránky *Jolly Phonics*) a další materiály vytvořené učiteli. V žádném z případů se pro výuku psaní nevyužíval pracovní sešit „*Phonics Workbook*“ od *Jolly Phonics*, ale všechny učitelky částečně využívaly pracovní sešit *Writing 1 (2002)*. Pracovní listy *Sound sheets* jsou využívány přesně podle metodiky. Učitelka 1 po dokončení výuky všech hlásek nechala dětem pracovní listy svázat tak, že byla vytvořena mini-kniha hlásek a děti si ji vzaly domů. Učitelky 2 i 3 shodně vytváří *Sound Book*, ne však podle instrukcí metodiky. Děti mají velký sešit A4, do kterého lepí *Sound sheet* a hlásku, ke které se pracovní list vztahuje. Vytváří tak knihu hlásek, do které se mohou kdykoliv podívat a díky obrázku si připomenout pohyb pro danou hlásku.

Anglickou abecedu se ve všech případech děti učily již v říjnu, především pomocí písni a básniček, které často děti znaly již ze školky. Od počátku se však učí rozlišovat název písmene a hlásku („letter name“ a „letter sound“). Přesto však hláskování slov pomocí názvů písmen nebylo zpočátku využíváno, přistoupilo se k němu až později. Představení nové hlásky se odehrává dvakrát za týden proto, že výuka v bilingvních třídách podle programu *Začít spolu* má specifický plán a „klasické“ hodiny anglického jazyka se odehrávají pouze dvakrát za týden. Učitelka 1 připouští, že však obtížnější hlásky musela s dětmi docvičit ještě na počátku druhé třídy, podobně jako u psaní méně frekventovaných písmen v českém jazyce.

Mluvený projev u dětí v těchto třídách není problémem, protože je rozvíjen nejen v klasických hodinách anglického jazyka, ale také ve „workshopech“, které propojují několik předmětů dohromady. Děti se tak často učí tutéž látku ve dvou jazycích zároveň (př. lidské tělo). Protože *Jolly Phonics* obsahuje často slova obsahově obtížná pro děti v 1. třídě, všechny učitelky kladou velký důraz na vizuální učení (obrázky, řeč těla) a snaží se vizuálně ztvárnit i slova abstraktnější, pokud je to alespoň zčásti možné.

Bilingvní třídy pracují podle tematických plánů, které jsou vytvořené napříč předměty, proto i v anglickém jazyce dodržují témata a to, co se učí česky, zároveň poznávají i prostřednictvím anglického jazyka. Materiály pro výuku cizího jazyka učitelé čerpají z nejrůznějších internetových stránek, jako nejúspěšnější uvádí stránky *Enchanted Learning* (<http://www.enchantedlearning.com/>) s tím, že k materiálům z těchto stránek si musí zaplatit přístup (podle slov učitelky 1 se to jednoznačně vyplatí). Mezi další materiály učitelka 1 zařadila nejrůznější pracovní sešity, které jsou běžně využívány k výuce čtení a psaní ve Velké Británii, kde je také pořídila.

Všechny učitelky se shodly, že jejich přístup se výrazně neodlišuje od základní metodiky, protože je pro ně metoda nová a netroufají si příliš se odklonit od ověřeného postupu, který autoři *Jolly Phonics* popisují.

Děti nemají problém s učením se psát a číst ve dvou jazykových systémech. Učitelky zdůraznily, že je nezbytné jazyky důsledně oddělovat (především při výuce čtení a psaní) a v žádném případě je neporovnávat. Jazyky se pak stávají rovnocenným komunikačním prostředkem a přestože se děti v jednom z nich učí teprve komunikovat, v psaní a čtení jsou na tom v obou jazycích podobně a proto je vnímají jako rovnocenné.

Úroveň čtení a psaní v cizím jazyce na konci školního roku je velmi dobrá. Děti jsou schopné přečíst s porozuměním krátký příběh, protože již od počátku je čtení knih podporováno. Děti si velmi brzy začínají domů nosit zjednodušené knihy z edice *Oxford Reading Tree*, které respektují povahu metody phonics a postupného učení se hláskám. Knihy jsou rozděleny do úrovní (např. „More first words“, „First sentences“ a „First stories“). Psaní není na takové úrovni jako čtení. Děti jsou obvykle schopné samostatně napsat jednoduchá slova a teprve od druhé třídy se více rozvíjí dovednost „spelling“.

Na konci školního roku jsou děti schopné samostatného vyjádření v cizím jazyce a nemají potíže s ostychem z mluvení. Dobře porozumí učitelovým instrukcím (samozřejmě jednoduchým) a jsou schopni běžné každodenní komunikace. Tzv. *tricky words* na děti čekají spíše ve 2. ročníku.

Děti berou anglický jazyk jako jakýkoliv jiný předmět a stejně jako se mezi dětmi najde jedinec, který má raději zpěv než matematiku, najde se i takový jedinec, který upřednostní matematiku před angličtinou. Přesto se učitelky shodují, že děti se učí psaní a čtení v obou jazycích rády a vnímají je jako nástroj pro další obohacování.

Učitelky shodně odpovídají na otázku týkající se dětí, kterým metoda nevyhovuje s tím, že se s podobným případem nesetkaly. Pokud má některé dítě problémy, obvykle se problémy projeví i v českém jazyce a nesouvisí přímo s cizojazyčnou výukou. Učitelky 1 a 2 se shodují, že jim metoda vyhovuje a nemají k ní výhrady. Učitelka 3 považuje *Jolly Phonics* za dobrou metodu, ale zároveň dodává, že pro ni znamená mnoho práce a přípravy, protože ne všechna slova v metodě jsou ideálně zvolená pro děti, pro něž není angličtina mateřským jazykem.

Vedení školy se snaží poskytnout učitelům maximální podporu při práci s touto metodou jak materiálně, tak metodicky. Učitelé mají možnost se dále vzdělávat, ale kurzy nesouvisí přímo s metodou *Jolly Phonics*.

Výsledky rozhovoru s učitelkou 4

Tato učitelka učí na běžné základní škole. Metodu *Jolly Phonics* začala využívat v lednu a učí podle ní poprvé. Ve svých jazykových hodinách věnuje *Jolly Phonics* krátký časový úsek, nepoužívá žádné učebnice a pracuje podle vlastních tematických okruhů. Podobně jako ostatní učitelky i ona s dětmi pracuje na obou typech písma, českém i anglickém. Protože anglický typ písma se běžně využívá ve světě, považuje její učitelka za významný. Pro výuku čtení a psaní v českém jazyce kombinuje obě metody genetickou i analyticko-syntetickou.

Děti nepracují s *Phonics workbooks*, ale používají *Sound sheets*. Učitelka se také chystá zavést *Sound books*, protože postupem času zjistila, že jsou důležitou součástí pro výuku čtení a psaní v anglickém jazyce.

Anglickou abecedu, tedy názvy písmen, se děti podobně jako při výuce ostatních učitelek učí pomocí písniček, dovednost „spelling“ však zatím není rozvíjena. Nová hláska je prezentována každou hodinu a děti fixují čtení i psaní hlásek pomocí pohybu tak, jak je popsáno v metodice.

Učitelka využívá k výuce řadu materiálů z internetu a vytváří si materiály pro interaktivní tabuli, na které staví své hodiny. Učitelka přiznává, že vzhledem k malé časové dotaci pro výuku cizího jazyka není možné realizovat *Jolly Phonics* v plném rozsahu. Pro výuku využívá základní rámec a přizpůsobuje jej tempu dětí. Jako problém vidí to, že 45 minut výuky vcelku je pro děti příliš dlouhá doba a bylo by jednodušší, kdyby mohla jazyk zapojit v krátkých intervalech častěji během dne. To však není možné, protože do hodiny angličtiny přichází skupina dětí vytvořená ze dvou různých tříd.

Výuka je více zaměřená na čtení, psaní se zatím odehrává spíše v diktování jednotlivých hlásek doprovázených pohybem a děti je zapisují písmeny. Učitelka předpokládá, že vzhledem k aktuálnímu tempu dětí by úroveň čtení mohla dosáhnout schopnosti přečíst složitá slova, možná i čtení a porozumění jednoduchým větám. Úroveň psaní lze obtížně odhadnout, předpokládá se však schopnost samostatně zapsat jednoduché slovo. Obtížná slova (*tricky words*) jednoznačně v 1. třídě představena nebudou, protože ani znalostí jazyka ani z časových důvodů na ně třída nedosáhne.

Děti jsou z metody nadšené a neobjevují se žádné, jimž by metoda činila nějaké problémy. Učitelka metodu považuje za velmi dobrou, ale musí z ní vybírat to nejlepší a upravit ji tak, aby bylo možné ji realizovat ve velmi omezené časové dotaci.

Vedení školy o metodě příliš mnoho neví, přesto však podpořilo její zavedení. Další možnosti vzdělávání učitelů jsou v tomto ohledu spíše omezené.

Shrnutí zkušeností učitelek s *Jolly Phonics*

Největším rozdílem v práci učitelek je pravděpodobně fakt, že učitelky 1-3 začínaly práci s metodou již v září, tedy o čtyři měsíce dříve než učitelka 4. Mají tedy větší šanci na lepší zvládnutí čtení i psaní v cizím jazyce vzhledem k času, který s dětmi stráví. Navíc prostředí bilingvní třídy umožňuje učitelům zapojovat anglický jazyk častěji a především v náročnější podobě. Děti v bilingvní třídě logicky dosahují výrazně lepších výsledků v cizím jazyce a proto je pro ně metoda *Jolly Phonics* přístupnější (i vzhledem k obtížnosti slovní zásoby, která je využívána). Učitelky mají k dispozici víceméně stejné materiály, přesto vzhledem k zaměření obou škol mají jednoznačně větší podporu u vedení učitelky 1-3. Jednoznačnou výhodou učitelky 1 a 4 je možnost práce s interaktivní tabulí každou hodinu, protože právě materiály (videa, písničky) z internetu a možnost vytváření interaktivních programů pro děti, které se neučí podle žádné učebnice, do jisté míry ulehčuje učiteli práci. Je však zřejmé, že příprava hodin s interaktivní tabulí zabere také spoustu času.

Bilingvní třídy lze považovat za velký nadstandard oproti nabídkám škol s rozšířenou výukou cizích jazyků. Je přirozené, že tyto děti s učí číst a psát v obou jazycích zároveň. Příklad učitelky 4 je pravděpodobně ojedinělým na scéně českého školství, protože velká část učitelů považuje psaní a čtení v cizím jazyce zavedené již od 1. třídy za naprosto zbytečné. Tato učitelka však dokazuje, že je to možné (především u čtení) a zcela jistě velmi motivující pro děti samotné. Fakt, že si děti samy přečtou některá slova nebo dokonce kratičký příběh je jednoznačně povzbudí pro další práci. Je veliký rozdíl mezi tím, zda čte příběh učitel nebo jiný dospělý nebo zda si dítě dokáže přečíst příběh samo.

2. 2. 1. 2. Pozorování výuky

Pozorování výuky proběhlo ve třídě u učitelky 2. Ve třídě bylo 14 dětí, z toho 4 děti pochází z bilingvní rodiny.

Výuka byla zahájena svoláním všech dětí do kruhu a vyvoláním žirafy, která symbolizuje komunikaci pouze v angličtině od chvíle, kdy se objeví až do doby, kdy

zmizí. Výuka včetně instrukcí byla po celou dobu vedená v angličtině a v případě, že děti chtěly něco říct, automaticky se vyjadřovaly anglicky (s chybami, ale bez ostychu).

Učitelka zahájila výuku zpěvem *Jolly Songs*, přičemž každá píseň byla zaměřena na jednu hlásku. Písničky pouštěla z CD a spolu s dětmi je zpívala a děti je doprovázely pohybem k jednotlivým hláskám. Po přezpívání asi 10 krátkých písniček se děti posadily do kruhu na koberec. Učitelka použila karty s písmeny pro jednotlivé hlásky ze sady *Starter Kit* a postupně je s dětmi opakovala. Děti na základě karet vyslovily hlásku spolu s pohybovým doprovodem. Neobjevily se žádné obtíže, děti pracovaly nadšeně. Každou zopakovanou kartu pak učitelka položila doprostřed kruhu. Poté znovu pouštěla písničky, děti je zpívaly a jakmile poznaly, o které hláске zpívají, měli hlásku najít mezi kartami a kartu zvednout. Této hře dominovalo několik dětí, jiné děti po několika neúspěšných pokusech své snažení vzdaly.

Po tomto úvodním opakování byly děti rozděleny do trojic a po třídě (i na chodbě) byly rozmístěny karty pro činnost *String joining* (viz popis materiálů *Jolly Phonics*). Každá skupina měla vlastní provázky a snažila se spojit všechna slova s obrázky v pracovním listu. Poté, co zazněl zvonek, se skupina se svými provázky přemístila k jinému pracovnímu listu. Byl kladen důraz na samostatnost skupiny, zezadu pracovního listu bylo barevně vyznačeno správné řešení pro samostatnou kontrolu. Přesto učitelka monitorovala práci dětí a pomáhala, kde bylo třeba. V každé skupince bylo alespoň jedno dítě, o kterém učitelka ví, že je čtenářsky zdatnější než ostatní, aby dokázalo práci zahájit, případně pomoci spolužákům. Po vystřídání se alespoň u tří pracovních listů se skupiny opět sešly v kruhu na koberci a učitelka se ptala, zda si někdo zapamatoval nějaká slova z pracovních listů. Šlo především o zpětnou vazbu pro učitele, kdo skutečně slova četl a porozuměl jim. Většina dětí si vybavila 1-3 slova.

Po této činnosti nastal čas pro představení nové hlásky. Učitelka pracovala s velkou knihou *Finger Phonics Big Book*, kde je vyobrazena napsaná hláska s příběhem a obrázky. Učitelka se ptala, zda někdo ví, co je to „weight lifting^{ng}“. Jedna dívka (skutečně bilingvní) vysvětlila anglicky, co to znamená. Poté učitelka předvedla pohyb a spolu s dětmi jej nacvičila a naučila je správně vyslovit nosové „ng“. Na otázku, zda děti znají nějaká slova s touto hláskou, byly děti schopné vymyslet slova „strong, ring, string, bring“, přičemž všem slovům bez problémů rozuměly. Následovala práce se *Sound sheet*. Děti vybarvily obrázek, pokusily se zapsat kombinaci „ng“ a vše lepily do velkého sešitu „ng“. V průběhu této práce děti běžně komunikovaly

s učitelkou anglicky, dokázaly požádat o lepidlo, o nůžky a další pomůcky, které pro práci potřebovaly.

Celý výukový blok trval cca 40 minut. Učitelka měla dobře promyšlenou strukturu tohoto bloku, protože samostatná práce byla v závěru jedinou možnou činností, na kterou se děti byly schopné soustředit. Bylo vidět, že se děti v lavicích zklidnily a každý mohl pracovat svým tempem. Pokud někdo *Sound sheet* nedokončil, mohl si jej vzít domů a dodělat jej samostatně.

V průběhu hodiny se nestalo, že by některé z dětí zásadně vyrušovalo, případně by mělo vážnější problémy. Chyby se objevovaly při opakování hlásek (písničky a hledání příslušných karet), nicméně pokud dítě chybovalo, většinou se samo dokázalo opravit právě na základě doprovodného pohybu.

Pro příklad uvádím text písně pro hlásku „d“ na melodii známé písně „This Old Man“:

„See me play on my drum.

Playing drum is lots of fun,

with a /d/-/d/-/d/-/d/-/d/-/d/-/d/-/d/.

See me play upon my drum!“ (Fyke, Sinclair, 2005, s. 7)

Shrnutí

Výuku čtyř učitelek, se kterými byly vedeny rozhovory, lze považovat za důkaz vyvracející předsudky a názory učitelů, kteří tvrdí, že čtení a psaní v cizím jazyce v 1. třídě nelze vyučovat a že se dětem oba jazykové systémy budou plést dohromady. Je vhodné znovu připomenout odpověď učitelek, že při výuce nelze oba jazykové systémy slučovat. Je třeba je striktně oddělovat a v žádném případě systémy nelze porovnávat. Pak nedochází k popletení obou jazykových systémů a děti se jim mohou úspěšně učit. Není nutné děti čtení a psaní v cizím jazyce v 1. třídě učit, ale je dobré si alespoň připustit, že to je možné a počítat s tím, že některé děti budou vyžadovat i čtení a psaní na základě své přirozené zvědavosti již v 1. třídě.

2. 2. 2. Práce s interaktivní tabulí při výuce cizího jazyka

Interaktivní tabule se stává čím dál běžnější pomůckou ve výuce na základních školách. Rozhodla jsem se do praktické části zařadit rozhovory s učiteli, kteří používají interaktivní tabuli při výuce anglického jazyka, protože někteří z učitelů uvedli, že na práci s interaktivní tabulí staví celé hodiny angličtiny. Práce s interaktivní tabulí není zařazena jako kapitola do teoretické části, protože původní plán nepočítal se zkoumáním této tematiky.

2. 2. 2. 1. Rozhovory s učiteli

Některé z učitelek byly ochotné formou rozhovoru sdílet zkušenosti s výukou, při které využívají interaktivní tabuli. Vybrala jsem pro rozhovor tři učitelky a připravila jsem pro ně několik otázek. Metodou polostrukturovaného rozhovoru se mi podařilo zjistit, jaké zkušenosti učitelky s interaktivní tabulí mají.

Otázky pro rozhovor s učiteli o zkušenostech s využitím interaktivní tabule při výuce:

1. Pro jaké typy činností používáte interaktivní tabuli? př. hry, písničky, videa, spojování, vybarvování, jiné:
2. Jak děti na interaktivní tabuli reagují? Baví je to?
3. Jsou všechny děti zapojené při práci s IT?
4. Ulehčuje vám IT přípravy na hodiny? ano-ne V čem?
5. Jak dlouho Vám trvá (odhadem) vytvořit jednoduchou aktivitu pro IT?
6. Používáte pro výuku nějaké aktivity, o kterých si myslíte, že nejsou úplně běžné (běžné typu „Simon says“ atp.) a byly by zajímavé pro ostatní učitele? Jaké, můžete je popsat?
7. Jaké www stránky jsou Vaše oblíbené (ze kterých hodně čerpáte)?

Údaje získané rozhovory s učiteli

Dotazované učitelky mají různé výchozí pozice pro výuku cizího jazyka. Učitelka 1 je v situaci výše popsané bilingvní třídy. Učitelka 2 učí na škole, která zavedla výuku cizího jazyka jako povinnou součást výuky a pro svou výuku učitelka nevyužívá žádnou učebnici. Poslední z učitelek (učitelka 3) vyučuje cizí jazyk ve škole,

kteřá nabízí angličtinu jako nepovinný předmět v 1. třídě. Pro svou výuku využívá učebnici „Happy House 1“, ale kopii knihy má pouze učitelka a materiály dětem zprostředkovává právě díky interaktivní tabuli.

Všechny učitelky se shodují v tom, že interaktivní tabule jim umožňuje zapojit do výuky více audio a video nahrávek, např. z internetu (často se nahrávky nedají uložit a musí být přehrány pouze na internetu) a zprostředkovat tak dětem kvalitní výslovnostní vzor a častý kontakt s rodilým mluvčím. Interaktivní tabuli využívají i pro množství výukových programů, které škola může zakoupit, a zároveň vytváří vlastní interaktivní materiály pro výuku.

Učitelka 1 z velké části využívá hlavně materiály, které lze stáhnout přímo z internetu a zároveň má výhodu, že je zdatná v práci s počítačem, proto jednoduchou aktivitu pro děti (spojování, řazení obrázků...) připraví do 10 minut. Podle jejích slov děti nadšeně pracují s interaktivní tabulí a jsou zapojeny všechny. Pro práci mají zadaná pravidla tak, aby všichni dávali pozor. Po vysvětlení úkolu si děti řídí práci s tabulí samy, střídají se na základě daných pravidel a samy dohlíží na to, aby pravidla byla dodržována. Učitelka dětem ponechává volnost při práci u tabule a vyžaduje, aby se základní ovládání nástrojů tabule děti naučily samy (jak přepnout barvu tužky, tužku na kurzor, atd.).

Učitelka 2 si také mnoho materiálů připravuje sama, ale podle svých slov je to pro ni velmi časově náročné a proto maximálně využívá online hry z internetu, stejně tak audio a video nahrávky. Využívá k výuce také výukové programy s jednoduchými interaktivními cvičeními (např. „The Alphabeth Express“ a další).

Učitelka 3 považuje interaktivní tabuli za klíčovou v tom, že lze zapojit učebnici skutečně zábavou formou a přestože děti s učebnicí pracují, nemusí přitom „sedět nad knihami“. Materiály učebnice převádí do elektronické podoby pomocí scanneru (nemusí je dětem kopírovat a děti nemusí učebnice kupovat) a pak je s dětmi využívá interaktivněji než při práci s knihami v lavicích. Zároveň je schopná lépe dohlédnout na to, aby pracovaly všechny děti. Učitelka využívá interaktivní tabuli k mnoha soutěžím, přičemž u tabule je jedno dítě, ale celá skupina jej podporuje, fandí mu a zároveň přemýšlí nad řešením úkolu. Učitelka přiznává, že jí trvá minimálně 30-60 minut připravit jednoduchou aktivitu, protože není tolik zdatná v práci s programem tabule. Nicméně ji využívá, protože podle jejích slov jsou děti nesmírně motivované a technika je fascinuje.

Jako osvědčené uvedly učitelky tyto internetové stránky:

- <http://www.britishcouncil.org/kids.htm>
- <http://www.enchantedlearning.com/Home.html>
- <http://www.english-4kids.com/>
- <http://kindersay.com/>
- <http://www.supersimplesongs.com/videodemos.html>
- <http://www.multimedia-english.com/contenidos/listado/kids-lessons>

Tyto internetové stránky jsou jenom zlomkem, který učitelky zmínily. Stránky mají uložené v počítači a využívají je různě podle tématu, na kterém zrovna pracují.

Jako nespornou výhodu interaktivní tabule učitelky uvádějí, že v případě, kdy nemají příliš mnoho času na přípravu hodiny, se interaktivní tabule stává velkým pomocníkem. Pokud chtějí procvičit konkrétní dovednost či slovní zásobu, téměř vždy lze najít na internetových stránkách materiál, který lze využít přímo bez úprav.

Shrnutí

Je zřejmé, že interaktivní tabule je pro výuku jazyka velkým přínosem. Ne každá škola má ve svém pedagogickém sboru kvalifikovaného učitele z řad rodilých mluvčích. V tomto případě je interaktivní tabule velkým pomocníkem, protože je možné právě na internetu najít mnoho videí a nahrávek, které není možné uložit do počítače a je užitečné, pokud je učitel může promítnout na plátno tabule. Navíc existuje řada výukových programů, které lze využít jako krátkou aktivitu v průběhu hodiny bez nutnosti přesunu celé skupiny do počítačové učebny. Argumenty, že obrazovka počítače nebo televize je v podstatě totéž, nejsou na místě. Interaktivní tabule má nespornou výhodu možnosti práce dětí ve skupině a díky tomu lze rozvíjet několik z řad kompetencí. Přitom postačí jeden počítač s tabulí k tomu, aby se všichni měli možnost zapojit a společně se učit novým věcem a opakovat ty staré. Nezbývá než si přát, aby se podařilo vybavit jazykové učebny a běžné třídy interaktivní tabulí a samozřejmě doufat, že se s nimi učitelé naučí pracovat.

2. 3. Akční výzkum

Má vlastní potřeba akčního výzkumu vznikla v loňském roce v době, kdy jsem druhým rokem učila děti v 1. třídě v rámci odpolední výuky angličtiny v jazykové škole. Četnost výuky byla dvakrát týdně po dobu 60 minut. Protože děti byly bystré a nadšené pro učení, velmi záhy je přestalo bavit vybarvování, kroužkování odpovědí, číslování a jiné činnosti, které se odehrávaly s tužkou v ruce a přesto nebyly zaměřené na psaní. Výuka byla samozřejmě zaměřena na rozvoj poslechu a ústního projevu, ale děti se postupně začaly dožadovat i čtení a psaní, protože už většinu písmen v krátkém čase znaly. Přestože učebnice respektovala to, že děti se teprve číst a psát učí, slova či kratičké věty se v učebnici objevovaly. Děti požadovaly vysvětlení, proč jsou určitá slova vyslovována jinak, než se píší. Přirozeně se začaly o čtení a později i o psaní zajímat. Rozhodla jsem se proto zařazovat do hodin aktivity, které by dětem umožnily práci s vizuální podobou slova, manipulaci s písmeny a možnost fixovat si psanou podobu jazyka.

Pro výuku jsem využívala (a využívám dodnes) učebnici *Incredible English 1* (2006), jejíž autorkami jsou S. Philips, M. Morgan a M. Slattery. Výhodou knihy je to, že první čtyři lekce víceméně nepracují s psaním a není nutné čtení. Přesto však poskytuje možnost psát dětem, které jsou v této dovednosti zdatnější. Ke každé lekci lze využít materiály, které nabízí „Resource pack“. Obsahuje karty se slovní zásobou jak v obrázkové, tak i v psané podobě. Zároveň poskytuje učiteli možnost kopírovat dětem materiál, který obsahuje obrázky a tištěná slova na kartičkách (viz. příloha č. 5a). Jejich velikost je rozměrově blízká pexesu, je tedy snadné je využít pro velké množství her a aktivit.

Prvním krokem bylo samostudium literatury s cílem zmapovat názory odborníků na problém čtení a psaní v cizím jazyce, přestože děti nepíší ani nečtou v mateřštině. Názory se velmi odlišovaly. Prvním rozhodnutím, které jsem přijala na základě studia literatury, bylo neučit děti zpočátku anglickou abecedu tak, jak se běžně učí, tj. A, B, C, D.../ej, bi:, si:, di:/, tedy názvy písmen. Důvod je jednoduchý. Prvňáci neumí abecedu v češtině a nová zvuková podoba písmen by se jim mohla plést a mít negativní vliv na výuku českého jazyka. Navíc v anglických slovech se výslovnost jednotlivých písmen liší v závislosti na skupině písmen, ve které se písmeno objeví, př. apple /'æpl/ x arm /a:m/.

Na základě předchozího problému jsem se rozhodla nepoužívat hláskování (s použitím názvů písmen) jednotlivých slov nejen proto, že děti neumí anglickou abecedu. Hlavním důvodem byla snaha o to, aby dítě správně vyslovilo slovo, které vidí jako celek a rozpozná jej mezi ostatními slovy. Hláskování by jej mohlo mást a dítě by si mohlo chybně zapamatovat jinou zvukovou podobu slova. Př. písmeno „A“ vyslovujeme /ej/ a tak by dítě mohlo mít tendenci vyslovit např. slovo „apple“ jako /ejpl/.

Psanou formu slov jsme trénovali manipulací s písmeny podobně jako při výuce čtení a psaní v češtině. Děti na základě vzoru skládaly písmena do slov. Později pak k obrázkům přiřazovaly počáteční písmeno již bez vzoru, třídily slova podle počtu písmen v nich, podle počátečního písmene, podle toho, zda slovo určité písmeno obsahuje, atd.

V následující části popíši činnosti, které jsem s dětmi vyzkoušela. Aktivitu lze posuzovat z mnoha hledisek. Úspěšnost aktivity se odvíjí především od toho, zda je v možnostech dětí aktivitu zvládnout a splnit zadaný úkol. To ovšem neznamená, že úspěšná aktivita musí být jednoduchá a že ji děti zvládnou rychle. Některé obtížnější aktivity byly pro děti velmi motivující a děti samy hledaly cestu, jak aktivitu zvládnout. V úzkém vztahu s úspěšností je také oblíbenost aktivity u dětí. Děti svým aktivním zapojením v činnostech a pozitivním postojem k práci dokazují, že stereotypní opakování několika typů aktivit v tomto věku vůbec nevadí a samy se dožadují jejich opakování. To může být považováno za jednoznačné měřítko oblíbenosti. O to více si lze cenit zájmu dětí, pokud je aktivita náročná a ne vždy se jim podaří zcela uspět.

Popis aktivit je zařazen ve Sborníku nápadů a v přílohách je k nahlédnutí jejich původní verze, i verze upravená na základě toho, co dětem činilo problémy (pokud byly úpravy třeba).

2. 3. 1. Představení a reflexe jednotlivých aktivit

Karty se slovy a obrázky pro psaní a čtení byly základním materiálem. V příloze č. 5a jsou ukázkové sety kartiček pro děti a karet se slovy (ve větším formátu) pro učitele. Karty s obrázky velikosti A5 obsahují stejné obrázky jako kartičky pro děti, jen v barevném provedení.

Nelze očekávat vzhledem k reálným schopnostem dětí, že by byl aktivitám připisován vyšší cíl než čtení a psaní jednotlivých slov z různých oblastí slovní zásoby.

Všechny níže popisované aktivity se tedy zaměřují na fáze prezentace a procvičování slovní zásoby z hlediska čtení a psaní.

Match the pictures with the wordcards (= Spoj obrázek se slovem)

Název napovídá, že aktivita je manipulačního charakteru. Tato aktivita byla využívána pravidelně cca od konce třetího měsíce výuky, tedy od konce listopadu.

- Děti ji přijaly velmi pozitivně, protože měly možnost manipulovat se slovy. Bylo vidět, že zpočátku pracovaly hlavně s počátečním písmenem slova a s vizuální odlišností délky slov. Na základě těchto dvou prvků dokázaly vybrat správné slovo a přiřadit je k obrázku. Děti rády pracovaly jak společně, tak individuálně s malými kartičkami.
- Tento typ činnosti jsme změnili i ve hru (domino, kvarteto, pexeso). Bylo potřeba dětem pomoci a nahlížet do jejich karet, protože se občas stalo, že děti v domněnku, že kartičku nemají, ji neodevzdaly a hra tím ztratila na napínavosti, protože děti to vnímaly jako podvod. Stačí mít dvě podobně dlouhá slova začínající stejným písmenem a problém je na světě (hlavně zpočátku).

What's missing? (= Co chybí?)

Tato hra je běžná nejen ve výuce cizích jazyků. Odlišností od běžných verzí aktivity je, že jsem postupně místo obrázků slovíček, která děti dobře zvládaly, začala zařazovat psanou formu slov - ne najednou, ale postupně. Výhodou je, že slovní zásoba, kterou děti dobře zvládaly, byla postupně převáděna na psanou podobu, zatímco slovíčka náročnější, méně běžná, byla stále trénována hlavně skrze poslech a mluvení.

- Děti neměly s touto činností vážné problémy a bavilo je účastnit se. Důležité pro děti bylo, aby se i ony mohly střídat v odebírání karet a vyzkoušet si tak roli učitele.

First letter (= První písmeno)

Oblíbenou činností dětí bylo hledat písmena na lepicím papíru po třídě a přiřazovat je k obrázkům. Podobně byla po třídě rozmístěna písmena a děti měly obrázky třídit do kategorií podle počátečního písmene (donést je ke správnému písmenu).

- Pro děti bylo zpočátku obtížné pracovat se slovy „juice“ a „yoghurt“ (začínali jsme se slovní zásobou 3. lekce – jídlo) z toho důvodu, že počáteční písmeno

slova psaného v angličtině a v češtině se liší, přestože tato slova mají v obou jazycích téměř totožnou výslovnost, ale jiné písmeno na počátku. Toto byly jediné výraznější problémy, ale velmi brzo jsme je překonali a děti se slova brzy naučily. Pro tento problém by byla jistě přínosná právě výše popsaná metoda *Jolly Phonics*, protože se jedná o různé hlásky a tato metoda jim vyučuje velmi systematicky.

Make the word (= Vytvoř slovo)

Jedna z nejoblíbenějších činností u dětí byla zaměřená na manipulaci s písmeny. Skládat slova do vzorových tabulek byla pro děti jednoduchá. Zvolila jsem velká písmena, protože ta děti ovládaly bezpečně.

- Pokud však dítě obdrží tabulku pro více slov (na jednom papíře), je třeba je upozornit, které slovo má skládat. Často se stávalo, že děti vybraly jedno písmeno, to doplnily do všech slov, přešly k dalšímu písmenu a tímto stylem vyskládaly všechna slova. Problémem v tu chvíli je, že dítě skládá písmena do slov náhodně a není zaměřeno na jedno konkrétní slovo a jeho podobu. Postupně jsem zavedla pravidlo, že dítě smí skládat pouze jedno slovo, poté se je pokusí vedle přepsat a teprve potom smí pokračovat dál.
- Dalším problémem byla velikost písmen a kvalita papíru, ze kterých byla písmena vyrobena. Využila jsem rozměr cca 1,5x1,5cm na základě tabulek, které jsem vytvořila v počítači. Písmena však byla velmi malá a navíc na obyčejném papíru. Dětem se s nimi špatně manipulovalo, písmena padala na zem (odfouknutá) a velmi rychle došlo k jejich zničení. Proto jsem začala písmena tisknout na barevné čtvrtky ve formátu 3x3cm. To se velmi osvědčilo a tuto formu využívám stále.
- Z této činnosti lze udělat soutěž, protože má šanci vyhrát každý bez ohledu na to, zda si slovíčko pamatuje či ne (má vzor).

Druhou variantou této činnosti bylo tvoření slov bez vzoru, na základě instrukce.

Děti mohly využívat učebnici, aby si našly psanou podobu určitého slova a pak jej z písmen složily. Posledním stupněm byla již obtížná verze, kdy děti dostaly konkrétní písmena ke složení jednoho slova a musely přijít na to, které slovo mají složit.

- Zde bylo pro děti obtížné úkol splnit, pokud byla činnost zařazena na začátek hodiny. Po důkladném zopakování slovíček již problém neměly.

- U obou náročnějších verzí se objevovaly drobné chyby ve spellingu, proto u poslední varianty bylo zavedeno pravidlo, že po složení slova děti ověří jeho správnost podle učebnice či karet se slovy, které byly u učitele a také jsem děti na začátku upozornila na počet písmen ve slově, což jim pomohlo předejít chybě (př. vynechání písmene atp.).

Secret word (= Tajné slovo) Postupné odkrývání textových karet

Tuto činnost děti měly ve velké oblibě. Vytvořila jsem si malé okénko v papíru tak, aby skrz něj bylo vidět pouze jedno písmeno. Později jsem zavedla posuvné okénko pro postupné odkrývání více písmen.

- Při zavedení této aktivity jsem si nejprve neuvědomila, že je potřeba procvičit cílenou slovní zásobu ústně a připomenout dětem vizuální podobu slov. Po zopakování slovní zásoby s obrázky a kartami se slovy se již děti dobře zapojovaly, přestože tato činnost byla poměrně náročná. Bylo potřeba postupovat od prvního písmene, teprve později bylo možné ukazovat písmena i od konce či zprostřed slova. Zvlášť u malého okénka pro jedno písmeno bylo pro děti náročné pospojovat všechna písmena v slovo, protože děti viděly sice všechna písmena, ale po jednom (ne najednou). Vždy bylo třeba upozornit děti, do které kategorie slovní zásoby slovo patří.
- Samy děti vymyslely, že každé ukázané písmeno zapsaly nejprve na papír, a pak z písmen tvořily slovo. Pokud na něj nemohly přijít, poradila jsem jim první, někdy i poslední písmeno slova, nebo se děti podívaly do učebnice a podle zapsaných písmen dokázaly slovo dotvořit.
- Z problémů vyplývá, že tato činnost je velmi náročná a tedy vhodnější pro velmi zdatné či pokročilé prvňáky na konci školního roku, případně aktivitu zařadit až ve 2. ročníku (hlavně v původní podobě).

Další náročnější činnosti byly realizovány na základě pracovních listů a postupně i na základě pracovního sešitu k učebnici. Přibývala cvičení zaměřená na čtení i psaní. Protože jsem měla pocit, že děti potřebují více různorodých aktivit, pokusila jsem se vždy vytvořit pracovní list s činností, která se v pracovním sešitě neobjevovala. Tyto pracovní listy jsou k nahlédnutí v příloze č. 5b.

Jednoduché pracovní listy zaměřené na psaní slov

Tyto pracovní listy (viz. příloha č.5b) se staly běžnou součástí hodiny nebo domácího úkolu. Děti zpočátku potřebovaly předlohu a slova jen kopírovaly.

- Později samy navrhly, že by si slova nejprve chtěly složit z písmen a pak je přepsat, protože opis je příliš jednoduchý. Proto jsem jim vždy na počátku řekla, která písmena budou pro slova potřebovat a děti si je daly na oddělené hromádky – každé slovo na jednu. Poté, co slova složily, je dopisovaly do pracovního listu. Toto je forma podpory, která není přímočará a děti u ní musí přemýšlet. „Zlepšovák“ dětí se velmi osvědčil.

Třídění slov do skupin

Pro opakování slovní zásoby z různých lekcí jsem vytvořila jednoduchý pracovní list, který obsahoval obvykle tři kategorie slov. Pracovní list je vytvořen pro různou úroveň myšlení i pro různou jazykovou úroveň (viz. příloha č. 5c).

- V příloze je k vidění původní verze pracovního listu, kterou jsem se snažila udělat atraktivní vzhledem. Písmo, které bylo zvoleno, však bylo velmi nečitelné pro prvňáky a bylo nutné ho změnit. S novou verzí již děti problém neměly.

2. 3. 2. Závěrečný komentář k akčnímu výzkumu

Velmi záleží na skupině, kterou učitel vyučuje. V prvním roce výuky prvňáků jsem měla skupinu osmi dětí, jejichž výuka pro mne byla velmi náročná. Neměla jsem zkušenosti a také děti nebyly příliš aktivní. Možná proto, že jsem je nedokázala dostatečně zapojit. Navíc jsem měla problém s učebnicí *Primary Colours 1*, která pracovala se čtením a psaním, což bylo v této skupině téměř nerealizovatelné. Děti měly i v druhém pololetí (a to i ke konci) problémy s psaním, proto jsem psaní a čtení zapojovala minimálně.

Druhý rok byl velkou změnou. Děti ve skupině bylo méně a především byly velmi rychlé a někdy až příliš aktivní a nadšené. Práce s nimi byla úplně jiná, náročná, ale přinášející uspokojení z výsledků. Děti se neustále dožadovaly nějaké nové činnosti a proto mi velmi brzo došla inspirace. Protože bylo vidět, že tato skupina dětí uměla velmi rychle psát v češtině a navíc se děti začaly dožadovat psaní a čtení i v angličtině, rozhodla jsem se obě dovednosti postupně zapojovat. Tyto dovednosti mi umožnily

zapojit do výuky daleko širší škálu aktivit a v neposlední řadě se i plánování hodin stalo snazším. Příprava aktivit se čtením a psaním byla náročná, ale odměnou byly nadšené a velmi motivované děti. Vědomí, že zvládnou napsat slovo v cizím jazyce, bylo pro děti velkým povzbuzením. Málokdy se stalo, že by děti zapomněly domácí úkol a nepřípomněly by na začátku hodiny jeho zkontrolování a hodnocení.

V letošním roce jsem neměla takové štěstí na stejnorodost skupin, které jsem vyučovala. Jedna začátečnická skupina byla složená z „pokročilých“ prvňáků a druháků začátečnicků. Ovšem druháci uměli z jazykového hlediska od počátku víc než prvňáci a navíc uměli psát. Vedení školy mi kromě takto namíchané skupiny přidělilo druhý díl oblíbené knihy *Incredible English*, ale během prvních hodin bylo jasné, že tato kniha není vhodná. Prvňáci nezvládali úkoly zaměřené na psaní a i na druháky byl jazyk knihy příliš náročný. Ovšem nebylo již možné skupiny měnit. Proto jsme se s učitelem, který se mnou skupinu sdílel, dohodli, že nejprve zkusíme sjednotit znalosti dětí, což nám zabralo celý půlrok. Příprava na výuku byla velmi náročná nejen z toho důvodu, že jsme neměli žádnou učebnici. Velmi záhy se ukázalo, že až na jednu dívku byli všichni prvňáci velmi pomalí a měli problémy i s češtinou (dvě dívky měly rodiče cizince). Druháci naopak vyžadovali rychlejší tempo a chtěli psát. Pokud jsme zařadili psaní a čtení, prvňáci byli ztraceni. Naučit prvňáky anglickou abecedu byl nadlidský výkon a nemělo to smysl. Pletly se jim české a anglické hlásky a bylo vidět, že tím trpí děti i my učitelé, protože nikdo nebyl spokojený s výsledky práce.

Druhá letošní skupina pracuje s prvním dílem *Incredible English* a je složená především z chlapců druháků a jedné dívky v 1. třídě. Velmi jsem se této práce bála, ale protože všechny děti s jazykem začínaly, rychle jsme se s dětmi sžili a způsob práce nám vyhovuje. Protože chlapci jsou samostatní, mohu jim zadávat činnosti zaměřené na psaní a čtení individuálně či ve dvojicích a naplno se věnovat prvňačce, která je velmi tichá, ale je vidět, že ji baví učit se cizí jazyk a má radost z každého úspěchu. I ona zvládá téměř bez problémů činnosti, které byly úspěšné s loňskou skupinou prvňáků. Ovšem bez mé výrazné pomoci by ve skupině prvňáků, kterou popisuji jako loňskou, sama obstála s obtížemi.

Tímto popisem jsem chtěla upozornit na fakt, že je nesmírně důležité poznat skupinu dětí a její adaptaci na prostředí cizího jazyka a dobře zvážit, kdy a jak čtení a psaní zapojit. Je zřejmé, že to lze, hlavně v druhém pololetí, ale je potřeba citlivě uvážit možnosti dětí i to, jakým způsobem a do jaké míry je sám učitel schopen pomoci s případnými problémy.

Jak vyplývá z dotazníkového šetření, někteří učitelé psaní a čtení v cizím jazyce v 1. třídě zavrhnou, jiní je zapojují jen pozvolna a někteří se na obě činnosti začínají více soustředit až v druhém pololetí. Zdá se, že také pro učitele je snazší tyto činnosti nezapojuvat, protože je logické a lze předpokládat, že tyto činnosti budou od učitele vyžadovat intenzivnější a individualizovanější přístup k výuce. Věřím však, že popis zkušeností učitelů a Sborník nápadů pomohou dalším učitelům najít odvahu k postupnému zapojení čtení a psaní do výuky cizího jazyka již od 1. třídy (v rámci možností skupiny dětí).

2. 4. „Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky“

Téměř každá publikace volí jiné uspořádání aktivit podle různých klíčů, např. podle typu činnosti, cíle atp. Mým původním záměrem bylo aktivity dělit podle metod, které jsou popsány v teoretické části. Ani toto dělení však není přesné, protože se jedná pouze o výběr několika metod.





Po dlouhém zvažování jsem se rozhodla použít třídění podle jednoduchého klíče. Protože výuka cizího jazyka se mimo jiné zaměřuje na čtyři základní dovednosti (poslech, ústní projev, čtení a psaní), budou aktivity dělené do skupin podle dovedností. Tyto dovednosti však nejsou zastoupeny v jednotlivých činnostech samostatně, většinou jde ruku v ruce např. s ústním projevem také poslech, někdy psaní či čtení. Protože aktivity jsou určeny pro výuku v 1. třídě ZŠ, musíme respektovat, že po určitou dobu (než děti zvládnou psanou podobu písmen) nebude možné plně využít čtení a psaní. Budou tedy vytvořeny dvě skupiny aktivit.

První velkou skupinou jsou aktivity zaměřené především na poslech a ústní projev, protože tyto dvě činnosti se velmi často doplňují. V této skupině učitel spolehlivě najde aktivity pro děti, které se teprve učí číst a psát. V druhé skupině jsou aktivity, které vyžadují čtení a (nebo) psaní alespoň na úrovni znalosti písmen. Samozřejmě i tyto aktivity mohou obsahovat poslech či mluvení. Zřídka se jedná o rozvoj pouze jedné z dovedností. Charakter aktivity je jednou z popisovaných položek a pomůže čtenáři rozhodnout, zda je tou aktivitou, kterou čtenář hledá a zda má číst dál.

V úvodu předkládaného Sborníku nápadů je uveden nejprve seznam s názvy her a symboly pro dovednosti, které jsou touto činností rozvíjeny. Podobná symbolika je často užívaná v publikacích, které jsou zaměřené na hry a další činnosti pro lepší





orientaci. Symboly pro čtení a psaní jsem nakreslila v ruce a převedla do elektronické podoby obrázku. Symboly pro poslech a ústní projev byly nalezeny na webových stránkách, jež jsou uvedené na konci seznamu literatury. Bude vždy uveden symbol pro tu dovednost, která je bezpodmínečně nutná k realizaci činnosti. Rozvoj dalších dovedností je možností a je zmíněn v rozvíjených dovednostech jako možný, ale ne nutný. Seznam obsahuje také informaci o tom, zda je k aktivitě vytvořena příloha a pod jakým číslem ji lze najít.

Přehled symbolů:

<i>poslech</i>	<i>ústní projev</i>	<i>čtení</i>	<i>psaní</i>
			

2. 4. 1. Seznam aktivit

Následující tabulka tvoří přehledný seznam všech aktivit, které jsou zařazeny ve Sborníku nápadů. Z tabulky je možné zjistit název aktivity, které z dovedností aktivita rozvíjí, zda je k aktivitě zařazena příloha a na jaké straně práce lze aktivitu najít.

Název aktivity	Rozvíjená dovednost				Příloha	Strana
						
Následuj velitele	x				ne	93
Vymění se ten, kdo...	x				ne	93
Říkadlo spojené s pohybem	x	x			ano (č. 6a)	94
Narozeninová píseň	x	x			ano (č. 6b)	95
Kvarteto	x	x			ano (č. 6c)	96
Od startu k cíli		x			ano (č. 6d)	97
Pohyblivý slovník	x	x			ano (č. 6e)	98

Molekuly	x				ne	99
Elektrika	x	x			ano (č. 6f)	100
Barevné kostky	x				ne	101
Magické oko		x			ne	102
Na hlupáka		x			ne	103
Ryt-mus	x	x			ano (č. 6g)	104
Loutka	x	x			ne	104
Namaluj podle kostky!			x		ano (č. 6f)	105
Storytime!	x	x	x	x	ano (č. 6h)	106
Kolo zvířat	x		x	x	ano (č. 6i)	107
Spoj obrázek se slovem			x		ne	108
Co chybí?		x	x		ne	109
První písmeno			x		ano (č. 6j)	110
Vytvoř slovo			x		ano (č. 6k)	111
Tajné slovo			x	x	ne	112
Detektiv		x	x		ne	113
Krokodýl	x	x	x	x	ne	114
Čokoláda		x	x		ano (č. 6l)	115
Provázkový slovníček			x		ano (č. 6m)	116
Nalep slovníček			x		ano (č. 6n)	116

2. 4. 2. Aktivita pro rozvoj poslechu a ústního projevu

Tato část sborníku obsahuje mnoho aktivit, u kterých je jednou z možných variant zapojení čtení, někdy i psaní. Proto je dobré se vždy podívat na informaci o rozvíjené dovednosti, kde je poznámka, pokud lze rozvíjet i tyto dovednosti. Je velmi obtížné kategorizovat hry na základě nějakých striktních kritérií, protože často je hra, která je zaměřená na hru s kostkou zároveň i pohybovou hrou. Proto jsem zvolila pouze základní rozlišení spolu se symboly a podrobnou úvodní charakteristikou.

Název: *Následuj velitele*



Zdroj: Slattery a Willis (2001)

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: podpora spojení pojmu s konkrétní částí těla pomocí fyzické aktivity

Rozvíjená dovednost: poslech, příp. ústní projev

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální

Charakter činnosti: TPR

Jazyk: soubor instrukcí (touch..., point to..., atd.)

- slovní zásoba (př. části těla, pohyby – touch = dotkni se, slap = plácní, clap = tleskni, put = polož, show me = ukaž, bring me = přines, point = ukaž prstem na...)

Pomůcky: žádné

Metodický popis: Učitel nebo velitel skupiny vyslovuje instrukce (př. „Touch your nose“ = Dotkni se svého nosu.) a zároveň totéž předvádí. Žáci poslouchají a opakuji pohyby po učiteli. Po nějaké době mohou žáci vystřídat učitele a stát se velitelem, zadávat instrukce a předvádět je.

Variace:

- Učitel nemusí předvádět činnosti a žáci tak musí reagovat bez nápovědy.
- Učitel vysloví instrukci, ale může předvést jinou činnost (pro zmatení).
- Učitel řekne pouze polovinu instrukce a žáci ji dokončí.
- Učitel předvede činnost a žák vysloví instrukci, poté všichni činnost vykonají (spojené s pantomimou), atd.

Název: *Vymění se ten, kdo...*



Zdroj: Slattery a Willis (2001)

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: procvičení slovní zásoby s pohybem

Rozvíjená dovednost: poslech, příp. ústní projev

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální

Charakter činnosti: pohybová hra

Jazyk: soubor instrukcí (př. stoupne si/ vymění se ten, kdo má...)

jakákoliv slovní zásoba (barvy, oblečení, čísla, ...)

Pomůcky: žádné, příp. karty s barvami, čísla

Metodický popis: Žáci mohou být v lavicích, sedět v kruhu. Učitel zadává instrukci („Stand up/ Change the place if you have got/are...” = stoupnou si/vymění se ti, kteří mají/jsou...) a žáci plní instrukci.

Variace:

- Žáci mohou zadávat instrukce, pokud si je zapamatují.



Název: **Říkadlo spojené s pohybem**

Zdroj: Slattery a Willis (2001)

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: spojení slova s jeho vizuální podobou a ukázáním na ně

Rozvíjená dovednost: poslech, ústní projev, příp. čtení

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní

Charakter činnosti: TPR, říkadlo

Jazyk: text říkadla

Př. ***A pointing rhyme***

Point to the ceiling.

Point to the floor.

Point to the door.

Clap your hands together.

One, two, three.

Now sit down and look at me. (Slattery a Willis, 2001, s. 25)

Pomůcky: žádné, příp. napsaný text říkadla, obrázkové karty

Metodický popis: Učitel spolu s žáky říká básničku či říkadlo a zároveň plní instrukce, které daný text obsahuje.

Variace:

- Říkadla jsou velmi účinným nástrojem pro výuku cizího jazyka. Není obtížné vytvořit říkadlo či básničku na téměř jakoukoliv slovní zásobu.

Zkušenosti:

- V praxi se osvědčilo předpřipravít jednoduchou rýmovačku a vynechat některé z rýmů. Děti pak doplňovaly slova, která znaly a měly radost, že samy vytvořili říkadlo. O to raději s ním pak pracovaly.

- Písničky, básničky a říkadla lze rozdělit do mnoha dalších kategorií podle obsahu a typu činností s tím spojených (pohybové, rutinní – zahájení hodiny..., atp.). Některá užitečná říkadla jsou uvedena v příloze č. 6a.

Název: ***Narozeninová píseň***



Zdroj: učitelská praxe, <http://www.free-scores.com/download-sheet-music.php?pdf=8343>

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: rozvoj jazyka skrze hudbu

Rozvíjená dovednost: mluvení, poslech, příp. čtení

Klíčové kompetence: sociální a personální, k učení, komunikativní

Charakter činnosti: zpěv písně, přání

Jazyk: text písně, Happy Birthday, All the best!

Pomůcky: noty k písni, hudební nástroj, příp. CD

„For he's a jolly good fellow, for he's a jolly good fellow

For he's a jolly good fellow (pause), and so say all of us

And so say all of us, and so say all of us

For he's a jolly good fellow, for he's a jolly good fellow

For he's a jolly good fellow (pause), and so say all of us.“

Metodický popis: Protože píseň „Happy birthday to you“ je velmi známá, rozhodla jsem se zařadit jinou píseň, kterou je možné zazpívat k narozeninám, k svátku.

Učitel s dětmi sedí v kruhu a společně oslavenci zpívají píseň „For he's a very good fellow“. Poté děti jedno po druhém spolužákovi popřejí k narozeninám, příp. mu předají dárky. Učitel dětem pomáhá s vyjádřením jejich přání a všichni společně znovu azpívají píseň.

Variace:

- Výhodou písně je, že neobsahuje slova „Happy birthday“. Lze ji proto využít jako oslavnou píseň, např. vítězi nebo u příležitosti rozloučení, přivítání atp.
- Přestože je v písni zájmeno „he“, určitě nebude problém vyměnit je za zájmeno „she“ nebo i za jméno dítěte. Text písně je natolik jednoduchý, že jej lze různě variovat.

Např. For Honza's an excellent singer...
For Míša's the funniest friend...
For Jana's our best friend...

Zkušenosti:

- Podle slov učitelů se podobné písně těší velké oblibě u dětí. Za velkou výhodu považují možnost variací textu a více příležitostí, kdy lze písně využít. Učitelé zmiňují, že podobné písně velmi stmelují kolektiv a i méně oblíbené děti jsou díky této písni více začleněny, obzvlášť pokud je píseň určená jim.

Název: ***Happy Families (Kvarteto)***



Zdroj: tradiční anglická hra

Organizace: trojice či čtveřice (malé skupinky)

Zacílení: třídění do kategorií, podpora spojování slov do skupin a jejich jednoduššího vybavování

Rozvíjená dovednost: ústní projev, poslech, příp. čtení

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů

Charakter činnosti: karetní hra

Jazyk: Can I have..., please? Yes, here you are. No, sorry. Thank you. + cílená slovní zásoba

Pomůcky: sady po třech či čtyřech kartách, různé kategorie (oblečení, barvy...)

Metodický popis: Hráči si rozdají karty tak, aby měl každý stejný počet karet. Hráč, který je na řadě vybere jednu konkrétní kartu, kterou chce získat a ptá se např.: „Honzo, Can I have a T-shirt, please?“. Pokud dotazovaný hráč kartu má, odevzdá ji prvnímu hráči a ten může pokračovat ve hře. Pokud kartu nemá, pokračuje ve hře on sám. Účelem hry je získat sadu karet stejné kategorie. Pokud ji hráč má, vyloží ji před sebe. Takto se postupuje, dokud všechny sady karet nejsou vyloženy. Hráč s největším počtem sad vítězí.

Variace:

- Protože nějakou dobu trvá, než si děti osvojí dostatečné množství kategorií slovní zásoby, aby tuto hru mohly hrát, je možné tuto hru hrát třeba jen s barvami. Potom se hráči snaží získat např. 3-4 karty s modrou barvou, atd.

- Stejně tak pro děti může být obtížná otázka „Can I have..., please?“, proto je možné ji zjednodušit a ptát se např. takto: „Honzo, a T-shirt, please.“ Důležité je, aby komunikace mezi dětmi probíhala v cizím jazyce.
- Je zřejmé, že tuto hru hrát i s textovými kartami.

Zkušenosti:

- Ze zkušenosti vím, že učitelé musí neustále skupiny monitorovat, protože jakmile se vzdálí, děti většinou přepnou do češtiny.
- Osvědčilo se zavést jako jedno z pravidel, že pokud dítě neřekne na konci otázky „please“, kartu nedostane, i kdyby ji druhý hráč měl. Stejně tak i tázaný hráč musí odpovědět nejen „yes/no“, ale celou větou, jinak i on (v případě odpovědi „no“) přichází o možnost tahu. Obavy z toho, že toto pravidlo učitel neuhlídá jsou zbytečné, protože děti velmi lpí na dodržování takovýchto pravidel.

Název: *Od startu k cíli (From start to finish)* 

Zdroj: vlastní úprava běžné verze deskové hry, učitelská praxe

Organizace: skupinky 3-4 dětí (na jeden plán) – hra pro jednotlivce

Zacílení: opakování slovní zásoby

Rozvíjená dovednost: ústní projev

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální

Charakter činnosti: desková hra s kostkou

Jazyk: I've got..., I can..., I like..., My favourite is... + cílené okruhy slovní zásoby

Pomůcky: nákres hry, kostky, figurky, příp. karty s obrázky

Metodický popis: Tato hra je běžnou hrou na principu cesty k cíli. Každý hráč má vlastní figurku na startu. Hráči popořadě hází kostkou a posouvají se o určitý počet polí. Pokud se hráč zastaví na poli se symbolem nějakého okruhu slovní zásoby, splní zadaný úkol. Pokud jej nesplní, vrací se tam, kde stál před posledním házením. Usměvavý obličej znamená, že hráč nemusí plnit úkol a na poli smí zůstat. Zamračený obličej vrací hráče na pole označené šipkou. Hráč pak plní úkol toho konkrétního pole. Vítězem je hráč, který se první dostane k cíli.

Úkol: Hráč si ze sady karet vylosuje jednu kartu a vytvoří s ní větu. Může použít jakoukoliv větnou strukturu, kterou již zná.

Variace:

- Tato hra může mít desítky variant. Zjednodušení hry může spočívat v tom, že hráči po zastavení na určitém poli musí vyjmenovat např. tři slova z daného okruhu. Pak nejsou potřeba karty a příprava je pro učitele jednodušší.
- Nákres hry může být zcela jiný. Pole mohou být pouze barevně odlišená a pak se dá hra využít pro jakékoliv téma (každá barva symbolizuje jedno téma). Stejně tak mohou být v polích čísla, která mohou symbolizovat určitý úkol. V příloze jsou dva „neutrální“ plány pro jakoukoliv deskovou hru.
- Učitel může připravit sadu úkolů a každý hráč si vždy losuje jeden úkol, který musí splnit.
- Hru lze hrát i v týmech. Záleží pak na sestavě úkolů, které učitel zadává.

Zkušenosti:

- Protože hry s kostkou jsou o náhodě a často dítě, které zná všechna slovíčka, ale hodí malá čísla, prohrává. Samozřejmě nevádí, když dítě čas od času prohraje, musí se naučit prohrávat. Pokud má ale dítě smůlu pravidelně, může ho hraní brzy omrzet. Proto není špatnou variantou, když si každé dítě vytvoří sadu kartiček s čísly (záleží na učiteli, zda ponechá rozmezí čísel 1-6) a ta zamíchá a poté urovná do balíčku ze kterého při svém tahu snímá vrchní kartu a pak ji opět dává dospod balíčku. Je sice o náhodě, jaká karta leží na vrchu, ale během šesti tahů dítě vystřídá všechna čísla od 1 do 6. Tímto způsobem lze omezit závislost pouze na hodu kostkou a přenést důraz na to, co dítě skutečně zná.

Název: ***Pohyblivý slovník***



Zdroj: Read (2007)

Organizace: skupiny po 3-4

Zacílení: propojení rukodělné činnosti s rozvojem slovní zásoby a poslechu

Rozvíjená dovednost: poslech, mluvení

Klíčové kompetence: k učení, sociální a personální, pracovní

Charakter činnosti: rukodělná činnost

Jazyk: instrukce pro práci, daná slovní zásoba

Pomůcky: papíry (i barevné), pastelky, lepidlo, nůžky, provázek, ramínko

Metodický popis: Děti pracují ve skupinách. Každá skupina dostane za úkol namalovat slova z určitého okruhu slovní zásoby (př. ovoce, zvířata). Barevně je vymalují, podlepi barevným papírem a poté vystříhnou. Nůžkami provrtají malinkou díрку „naohře“ (tak, aby šel obrázek zavěsit) a provlečou provázek a zavážou jej. Pak už jen přiváží vytvořené obrázky na ramínko a slovník je hotový. Lze jej využít při výuce, při opakování, atd.

Variace:

- S pohyblivým slovníkem lze hrát hry. Dvojice žáků mají vyrobené slovníky a jeden z dvojice ukáže druhému určité slovíčko, ale tak, aby kamarád viděl pouze siluetu (tedy stranu podlepenou barevným papírem) a ptá se „What’s this?“. Pokud to druhý uhádne, má bod a poté si role vymění. Vítězí ten, kdo má více bodů.

Zkušenosti:

- Na tuto činnost je třeba vyhradit celou hodinu, protože dětem bude trvat dlouho, než si vše připraví, vystříhnou a vytvoří. Poté dlouho zabere i úklid. Ideální je hned po dokončení využít slovník k opakování nebo k nějaké hře, aby děti viděly, proč vlastně slovník vyráběly.

Název: ***Molekuly (Mingle!)***



Zdroj: <http://genkienglish.net/mingle.htm>, učitelská praxe

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: propojení čísel s pohybem a živými „objekty“

- rozdělení do skupin pro další práci

Rozvíjená dovednost: poslech

Klíčové kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální

Charakter činnosti: pohybová hra

Jazyk: Make groups of..., čísla

Pomůcky: žádné

Metodický popis: Hráči se rozmístí v prostoru a na pokyn učitele „Make groups of...“ se rozdělí do skupinek podle čísla, které učitel řekne. Hráči, kteří „zbudou“, mohou buď vypadnout nebo hraje-li se na počet životů, odevzdá hráč jeden život.

Variace:

- Výbornou a zároveň obtížnou variací je využití částí těla. Pokyny vypadají takto: „Make groups of 4 noses. Make groups of 8 eyes, 10 hands...“. Obtížnost tkví v požadavku na kombinační schopnosti dětí. Velmi záleží na skupině, kterou učitel učí. Ne každá prvňácká skupina tuto variantu zvládne.

Zkušenosti:

- Pokud jsou ve skupině děti, které často zůstávají liché, je dobré zavést pravidlo, které říká, že hráč dvakrát po sobě nesmí tvořit skupinu se stejným hráčem. Někdy se to nepovede, ale pokud si děti na toto pravidlo zvyknou, je to příjemné zpestření i po děti, protože si musí všimnout svých spolužáků a musí se více soustředit na hru.

Název: **Elektrika**



Zdroj: vlastní úprava běžně využívané hry, nedohledatelný původ

Organizace: 2-4 skupiny po cca 5 dětech

Zacílení: propojení pohybu se slovem

- relaxace

Rozvíjená dovednost: poslech, mluvení

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní

Charakter činnosti: TPR, hra s kostkou

Jazyk: slovní zásoba - actions

Pomůcky: obrázková kostka

Metodický popis: Jsou vytvořeny dvě řady židlí zády k sobě (pro každou skupinu jedna řada). Děti sedí na židli a hledí před sebe. Pouze krajní hráči u učitele sledují učitele, který hodí kostkou. Podle toho, co padne na kostce, děti posílají šeptem (tichou poštou) instrukci poslednímu hráči, který ji co nejrychleji splní (skáče, „plave“...). Tým, který nejrychleji splní pokyn má bod. Poté se poslední hráč posouvá na začátek k učiteli a celé družstvo se posune o jedno místo. Tak se mohou vystřídat všichni na obou klíčových pozicích. Vítězí tým s nejvíce body.

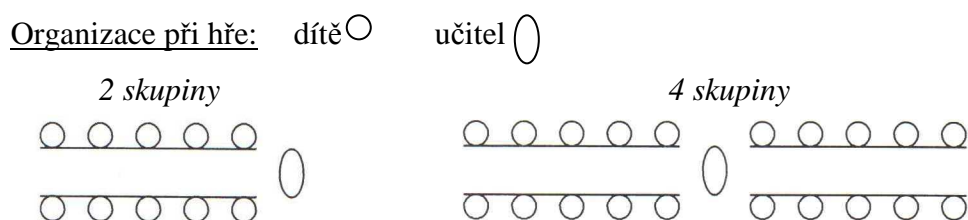
Variace:

- Tuto hru je možné variovat z hlediska slovní zásoby, obrázků na kostce.

- Je zřejmé, že podobné hry lze zaměřit i na čtení a psaní. Proto je v příloze vložena prázdná šablona, aby učitel mohl upravit obsah hry podmínkám své skupiny.

Zkušenosti:

- Děti budou možná šeptat příliš hlasitě a v důsledku toho někdo splní instrukci dříve, než k němu vůbec instrukce dojde. Stejně tak děti poblíž učitele mohou mít tendenci dívat se na kostku. Je důležité, aby ji viděli skutečně jen ti první z řady, protože pouze oni vysílají informaci dál a pokud by ji vyslovili špatně, někteří z těch, co viděli kostku neprávem, tuto informaci mohou opravit a to by nebylo spravedlivé.



Název: **Barevné kostky** 

Zdroj: vlastní

Organizace: skupiny po cca 4 dětech

Zacílení: opakování a dril slovní zásoby

Rozvíjená dovednost: mluvení

Klíčové kompetence: k učení, sociální a personální

Charakter činnosti: hra s kostkou

Jazyk: cílená slovní zásoba

Pomůcky: 2 kostky různé barvy pro každou skupinu

Metodický popis: Hráč, který je na řadě ve skupině, hodí oběma kostkami. Jedna z nich určuje kategorii slovní zásoby, druhá počet slov, který má hráč vyjmenovat. Pokud vyjmenuje správně určený počet slov z dané kategorie, získává tolik bodů, kolik slov vyslovil. Body se sčítají každé kolo, případně lze každé kolo počítat zvlášť a bod získá vítěz daného kola.

Př.

Modrá kostka- určuje kategorie slovní zásoby:

1 – animals, 2 – colours, 3 – food, 4 – clothes, 5 – actions, 6 – family members

Zelená kostka – určuje počet slov, které hráč musí vyslovit

Variace:

- Stejně jako u předchozích her tuto hru lze soustředit na jakékoliv téma s tím, že druhá kostka nemusí určovat počet slov, ale pouze body, které hráč získá za splnění úkolu z hodu první kostkou.

Název: ***Magické oko (Magic eye)***



Zdroj: Read (2007)

Organizace: celá třída

Zacílení: podpora schopnosti vyvolat slovo z paměti bez vizuální podpory (obrázku)

Rozvíjená dovednost: mluvení, poslech

Klíčové kompetence: k učení

Charakter činnosti: paměťová hra

Jazyk: What's this? It's... + požadovaná slovní zásoba

Pomůcky: karty s obrázky

Metodický popis: Karty s obrázky jsou přilepeny v řadě na tabuli. Učitel postupně ukazuje na jednotlivé karty a ptá se „What's this?“. Děti odpovídají „It's...(a dog). atd. Poté již učitel ukazuje na jednotlivé karty postupně, v různém pořadí, dokud nemá pocit, že si děti karty pamatují. Pak děti zavřou oči. Učitel jednu či dvě karty odebere. Znovu ukazuje na karty, ale i na prázdná místa a děti odpovídají. Tímto postupem se ideálně učitel dobere k tomu, že na tabuli nezbude žádná karta a přesto děti budou vědět, které místo patřilo té nebo oné kartě.

Variace:

- Tuto hru lze variovat tak, že karty nebudou v řadě, ale budou např. ve dvou sloupcích, v kruhu... Nejtěžší je, když karty nejsou uspořádané v žádný obrazec.
- Velmi obtížnou variantou je, když jsou karty nahrazeny čísly. Pokud si děti pamatují, které číslo zastupuje to či ono slovo, učitel karty s čísly promíchá a žáci se snaží je správně pojmenovat nebo jedno číslo po druhém zpět vyměnit za správný obrázek.

Název: *Na hlupáka (Silly me!)*



Zdroj: vlastní úprava (inspirace českými verzemi hry „Hu“, „Na blázny“, „Pako“)

Organizace: celá třída, skupina

Zacílení: představení a dril nové slovní zásoby

Rozvíjená dovednost: mluvení, příp. čtení

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, personální a sociální

Charakter činnosti: hra na role

Jazyk: What's this? It's..., What? + cílená slovní zásoba

Pomůcky: karty s obrázky i se slovy

Metodický popis: Hráči sedí v kruhu spolu s učitelem. Učitel (chytrák) se obrátí ke svému sousedu (hlupák) pro pravici, ukáže mu kartu s obrázkem a vedou následující rozhovor:

Učitel: „Look!“

Žák: „What's this?“

Učitel: „It's a house.“

Žák: „What?“

Učitel: „A house!“ (ukáže mu případně i kartu se slovem)

Žák: „A house?“

Učitel: „Yes, a house.“

Žák: „Ah, a house! Now I know!“

Žák převezme karty i roli chytráka a otočí se ke svému sousedovi po pravici (hlupákovi). Vedou stejný rozhovor.

Variace:

- Tuto hru lze hrát i s kartami se slovy, ale není to nutné.

Zkušenosti:

- Zkušenosti s touto hrou jsou velmi pozitivní, protože je to velká legrace pro žáky, ale zároveň výborná forma drilu slovní zásoby, což už často bývá pro žáky méně atraktivní. Výhodou je, že všichni mohou předvést své herecké umění v roli hlupáka a zároveň si vyzkoušet často až ironickou roli chytráka. Některé děti jsou stydlivější a nebudou své role příliš prožívat. Přesto se mi nikdy nestalo, že by tuto hru někdo odmítl hrát.

Název: **Ryt-mus!**



Zdroj: vlastní

Organizace: celá třída, skupina

Zacílení: rozvoj schopnosti odlišit rytmus a přízvuk jednotlivých slov

Rozvíjená dovednost: poslech, ústní projev

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní

Charakter činnosti: rytmická hra

Jazyk: What's this? + slovní zásoba (př. food)

Pomůcky: karty s obrázky, příp. tamburina

Metodický popis: Učitel rozmístí karty tak, aby na ně děti viděly. Vybere si jedno slovo a jeho rytmus vytleská, nebo zahraje na tamburinu. Př. „banana“ /bəˈnɑːnə/, přízvukná slabika je druhá, učitel tedy vytleská prostřední slabiku silněji a obě nepřízvukně jen zlehka a rychleji. Děti pak hádají, které z vystavených slov to je. Nevadí, když mají některá slova stejný rytmus, děti jich mohou vyjmenovat i víc.

Variace:

- Zajímavou variací je např. používání jiných zvuků (např. luskání) pro nepřízvukné slabiky a tleskání pro přízvukné.
- Lze dětem nabídnout i kartičky s rytmickými vzory, aby je přiřadily k obrázkům.

Název: **Loutka**



Zdroj: Slattery a Willis (2001); Slattery (2007); Read (2007), učitelská praxe

Organizace: celá třída

Zacílení: vytvoření příjemné a přátelské atmosféry pro výuku podporující aktivní účast
- rozeznat, procvičit, zapamatovat slovní zásobu či větné úseky

Rozvíjená dovednost: poslech, mluvení

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální

Charakter činnosti: práce s loutkou

Jazyk: jakýkoliv

Pomůcky: loutka

Metodický popis:

- *Udělej, co loutka řekne* (podobné jako „Následuj velitele“)

- *Opakuj, co loutka řekne* – učitel mluví hlasem loutky, využívá různou výšku hlasu, tempo, rytmus pro určitý jazyk a děti opakují
- *Oprav loutku* – učitel klade loutce otázky a „loutka odpovídá“ chybně – děti loutku opravují
- *Uhodni, na co loutka myslí* – na tabuli je 3-6 karet s obrázky; děti hádají, na který obrázek loutka myslí... „Is it...?“ a loutka odpovídá, chválí...
- *Pošli loutku dál!* – děti sedí v kruhu, hraje hudba a děti si posílají loutku dokola; kdykoliv hudba zastaví, dítě, které drží loutku řekne něco o sobě (I've got a sister, I like chocolate...)

Zkušenosti:

- Zkušenost s loutkou ukázala, že děti si ji rychle zamilují a udělají cokoli, aby loutku mohly pohladit a dokonce ji mít u sebe. Loutka má velikou autoritu u dětí. Je vhodné ji využít i pro takové momenty, kdy je třída hlučná se slovy „Shhh, quiet now, Norton is asleep!“ (šepot). Děti se většinou skutečně utiší.
- Obzvlášť aktivita „Oprav loutku“ je jistotou legrace a zábavy, protože pokud je učitel herec, může spolu s loutkou dělat zmatené obličejy, vymýšlet legrační a hloupé odpovědi, měnit hlas a velmi interaktivně pracovat s dětmi. To děti milují a je téměř stoprocentní, že u takové činnosti bude klid a každý se bude chtít účastnit.

2. 4. 3. Aktivita zaměřená na čtení či psaní

Název: ***Namaluj podle kostky!***



Zdroj: vlastní úprava, učitelská praxe

Organizace: malé skupiny po třech

Zacílení: rozpoznání vizuální podoby slov, spojení napsaného slova s obrázkem

Rozvíjená dovednost: čtení

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální, pracovní

Charakter činnosti: hra s kostkou, malování

Jazyk: slovní zásoba (lidské tělo)

Pomůcky: kostka se slovy, papír a tužka pro každou skupinu

Metodický popis: Děti sedí v malých skupinách a určí si pořadí, kdo bude házet první, druhý a třetí. První hodí kostkou, přečte slovo (část těla) a namaluje určitou část těla. Háže druhý a tak to pokračuje, dokud skupina nedokončí celou postavu (dokud jí nepadnou všechny strany kostky). Pokud např. podruhé padne tělo, skupina nakreslí tělo pro další postavu. Může se pak stát, že bude mít rozkreslené čtyři postavy, ale nemusí se jim dařit ani jednu z nich dokončit.

Variace:

- Hra může být zaměřená jako soutěž, která skupina první namaluje 3 postavy, atp.
- Na kostce nemusí být psaná slova, mohou tam být i jen obrázky částí těla, ale potom není příliš rozvíjen cizí jazyk, protože žáci kreslí to, co vidí. U této varianty by podmínkou mohlo být také slovo vyslovit nebo k němu vybrat správnou textovou kartu.
- Lze hrát i s obyčejnou kostkou, kdy každé číslo představuje určitou část těla.
- Hru lze hrát i s dvěma kostkami, přičemž na jedné jsou napsány základní části těla a na druhé např. části obličeje. O to je pak hra složitější a náročnější. (viz. přílohy)
- Na jedné straně kostky může být „žolík“ (joker), který pokud padne na kostce, dětem umožní zvolit k malování tu část těla, kterou si vyberou.

Zkušenosti: Je dobré dětem hru demonstrovat u tabule. Zároveň je dobré nakreslit předlohu postavy na tabuli podle částí těla, které jsou na kostce. Některým dětem může činit potíže kreslit nejprve nos a nohy, teprve potom hlavu a tělo.

Název: **Storytime!**



Zdroj: <http://www.teachingenglish.org.uk/try/britlit/little-red-riding-hood>, Read, 2007

Organizace: celá třída, skupina, práce v malých skupinách i individuálně

Zacílení: rozvoj schopnosti porozumět souvislému textu, rozvoj práce ve skupině, rozvoj psaní

Rozvíjená dovednost: poslech, ústní projev, čtení, psaní

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální

Charakter činnosti: práce s příběhem, s písničkou

Jazyk: Grandma, woodcutter, wolf, wood, eyes, ears, nose, teeth, see, hear, smell, eat

Pomůcky: karty s postavami, karty se slovy, pracovní list pro žáky, text písničky, text příběhu

Metodický popis:

- Učitel rozdělí děti do skupinek cca po 3-4. Žáci dostanou rozstříhané obrázky postav z příběhu a pokusí se je jako puzzle složit. Poté k nim přiřadí správnou kartu se slovem. Učitel zkontroluje spolu s dětmi, připomenou si názvy postav a děti zkusí vyprávět, o čem příběh je (v češtině). Zároveň učitel vysvětlí dětem význam slova „wood“. Ostatní slova již děti znají.
- Učitel rozdá pracovní list (viz přílohy) každému dítěti a vysvětlí, v čem spočívá jejich úkol v průběhu čtení. Děti i učitel sedí v kruhu a učitel čte příběh. Ideálně si učitel připraví i karty k příběhu i karty s obrázky (dostupné z webových stránek). Učitel dbá zásad při čtení (nebo vyprávění) příběhu. Po dočtení si žáci kontrolují odpovědi v pracovním listu.
- Poté učitel děti seznámí s krátkou písničkou (viz. přílohy) a s dětmi se ji naučí. Poté učitel čte příběh znovu a v místě, kde s Karkulka ptá, „Proč máš tak velké..?“ část dětí zpívá Karkulčinu pasáž a část zpívá „vlka“.

Variace: Čtení příběhu lze pojmout pokaždé jinak, toto je ukázková varianta.

Zkušenosti: Děti určitě v písničce budou chtít vyzkoušet obě části (vlka i Karkulku), je tedy dobré, aby se děti vystřídal.

Název: ***Kolo zvířat***



Zdroj: Read, 2007

Organizace: individuální práce, dvojice

Zacílení: poslech a porozumění instrukci, výroba kola, spojení obrázků a slov, práce ve dvojici

Rozvíjená dovednost: poslech, psaní, čtení, ústní projev

Klíčové kompetence: pracovní, sociální a personální, k učení, komunikativní

Charakter činnosti: rukodělná činnost, hra

Jazyk: požadovaná slovní zásoba, instrukce (cut, write, draw, colour...)

Pomůcky: šablona pro každého, nůžky, patent či pomůcka na spojení obou kol k sobě, psací potřeby

Metodický popis: Učitel rozdá každému dítěti šablonu a pomocí instrukcí v angličtině a vlastní demonstrací vysvětlí dětem, jak postupovat při výrobě.

„Cut the circles. Write the names of your favourite animals (or pets). Then draw pictures of the animals...“ Instrukce týkající se toho, kam přesně nakreslit zvíře, aby korespondovalo se správným slovem, učitel podá v češtině.

Variace: Je možné vytvořit kolo na jakékoliv téma. Lze je využít i k příběhu. Užitečné je velké kolo počasí, které může být pověšeno ve třídě a upraveno, kdykoliv se počasí změní.

Zkušenosti: Prvňákům bude pravděpodobně činit problém vystřížení a spojení patentem, proto učitel musí být připraven jim pomoci. Dětem činnost určitě bude trvat déle a ve třídě bude nepořádek. Je třeba počítat s časem na úklid.



Název: ***Spoj obrázek se slovem (Pexeso, Domino, Kvarteto)***

Zdroj: vlastní úprava, běžná aktivita – nedohledatelný původ, potvrzené učiteli z praxe

Organizace: celá třída, skupina, příp. dvojice

Zacílení: propojení vizuální představy (obrázku) s psanou formou slova

Rozvíjená dovednost: čtení, příp. psaní, poslech, mluvení

Klíčové kompetence: k učení, sociální a personální

Charakter činnosti: spojování (lze změnit v karetní hru s pravidly)

Jazyk: cílená slovní zásoba

Pomůcky: obrázky a karty se slovy

Metodický popis: Žáci sedí ideálně v kruhu, v jehož středu jsou rozloženy karty se slovy. Učitel ukáže kartu s obrázkem a ptá se „What’s this?“. Děti odpovídají „It’s ...“. Učitel je požádá, aby k němu přiřadily správnou kartu se slovem „Can you find the word?“. Děti pak připevňují karty se slovy i obrázky na tabuli nebo je spojují např. na zemi.

Variace:

- Je jednoduché tuto činnost variovat mnoha způsoby. Např. obrázky a slova jsou rozmístěna na tabuli a děti chodí k tabuli a spojují správná slova s obrázky.
- Ztížení této aktivity spočívá např. v tom, že děti vyberou správnou kartu se slovem a slovo se pak pokusí napsat na tabuli k odpovídajícímu obrázku.

- Lze tuto činnost pojmout i jako hru – př. Domino. Děti hrají ve dvojicích podle pravidel domina. (Pro kontrolu mohou využít slovníček nebo učebnici, kde jsou slova napsaná). Ukázková sada domina v příloze.
- Stejně tak lze hrát pexeso či kvarteto na základě textových a obrázkových karet.

Zkušenosti:

- Je třeba monitorovat, zda děti správně čtou slova na kartičkách, aby pak nedocházelo k tomu, že dítě např. u kvarteta neodevzdá požadovanou kartu a jiný hráč to pak může vnímat jako podvod.

Název: *Co chybí? (What's missing?)*



Zdroj: vlastní, běžně používaná hra, nedohledatelný původ

Organizace: celá skupina

Zacílení: podpora rozvoje paměti a vybavení si slova bez hmatatelné podpory

Rozvíjená dovednost: čtení

Klíčové kompetence: k učení, sociální a personální, komunikativní

Charakter činnosti: paměťová hra

Jazyk: cílená slovní zásoba, What's missing?

Pomůcky: karty se slovy a obrázky

Metodický popis: Karty jsou rozmístěny na zemi nebo na tabuli a jedno z dětí jde za dveře. Učitel schová jednu nebo více karet a ostatní děti zavolají na kamaráda „Come in. Look, what's missing?“ Dítě se snaží přijít na to, co v sestavě karet chybí. (Jsou obsaženy jak textové tak obrázkové karty).

Variace:

- U této hry záleží na tom, zda jsou karty uspořádány do nějakého tvaru a mají stále stejné místo nebo zda jsou rozmístěny náhodně a po odebrání karet jsou ještě promíchány (tato verze je logicky náročnější).
- Učitel vždy může požádat některé z dětí, aby odebraly několik karet. Děti jsou více zapojené a zajímá je, jestli zrovna jejich karta bude pro kamaráda obtížná.
- Pro větší skupinu dětí může být tato hra nudná, proto je možnou variantou rozdělit děti na dvě skupiny. První skupina odebere několik karet a vybraný člen druhé skupiny se snaží přijít na to, které karty chybí. Je tedy zapojeno více dětí a navíc náboj hry a soutěže je pro děti motivačním prvkem.

Zkušenosti:

- Výhodou varianty, kdy odebírají karty děti, je, že ony chtějí vybrat co nejtěžší karty. Ukazují tak, s čím samy možná mají problémy, co je pro ně obtížné.
- Pokud je hra pojata jako soutěž mezi týmy, je dobré si ohlídat, aby byly skupiny vyrovnané a aby jedna skupina stále jen neprohrávala. Tato hra je skvělým tréninkem pro práci ve skupině. Pro děti je obtížné přijmout prohru skupiny, tím spíš, pokud na ní má podíl jen můj kamarád. Přesto se děti musí učit pracovat jako tým, nehádat se, neobviňovat se, ale naopak podpořit a povzbudit se navzájem.



Název: ***První písmeno***

Zdroj: vlastní, potvrzené učiteli z praxe

Organizace: celá třída, příp. skupinky

Zacílení: rozvoj schopnosti analyzovat první písmeno slova

Rozvíjená dovednost: čtení písmen (příp. psaní), mluvení

Klíčové kompetence: k učení, pracovní

Charakter činnosti: pohybová aktivita, třídění

Jazyk: jakákoliv slovní zásoba

Pomůcky: počáteční písmena slov, karty s obrázky

Metodický popis: Po třídě jsou rozmístěna písmena a na tabuli jsou obrázky. Úkolem dětí je písmena najít a správně je přiřadit k obrázkům podle toho, na jaké písmeno slovo (obrázek) začíná a slovo správně vyslovit. Pokud děti chtějí, mohou se pokusit dopsat celé slovo na tabuli.

Variace:

- Tuto aktivitu lze udělat zajímavější tak, že děti soutěží ve skupinách o to, kdo první nalezne všechna písmena a správně je přiřadí.
- Lze také zvolit opačný postup – přiřazovat obrázky k písmenům a třídit tak slova do skupin
- Lze vytvořit i jednoduchý pracovní list (viz. přílohy) k jakémukoliv tématu založený na tomto principu. Pak práce u tabule může sloužit jako kontrola samostatné práce.

Zkušenosti:

- Je dobré vymyslet tolik slov, aby na každé dítě zbylo písmeno a obrázek, protože děti si velmi dobře spočítají, jak často jsou nebo nejsou vyvoláni, obzvlášť pokud je jazyk opravdu baví.

Název: **Vytvoř slovo**



Zdroj: vlastní úprava, inspirace Nixon, Tomlinson (2005)

Organizace: individuální práce

Zacílení: podpora analýzy a syntézy písmen ve slovo, uvědomění si skladby písmen ve slově, příprava na čtení a psaní

Rozvíjená dovednost: čtení, příp. psaní

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, pracovní

Charakter činnosti: spojování písmen v slova

Jazyk: cílená slovní zásoba

Pomůcky: pracovní listy s tabulkami pro skládání slov (přílohy), kartičky s písmeny

Metodický popis: Učitel nejprve slova procvičí ústně, ujistí se, že děti slova znají a umí je správně vyslovit. Poté každé z dětí obdrží kartičky s písmeny a pracovní listy a začnou individuálně skládat písmena do slov. Učitel zadá pravidlo, že děti musí slova skládat jedno po druhém, ne na přeskáčku a další slovo smí skládat poté, co učitel zkontroluje předchozí slovo a žák jej správně vysloví.

Variace:

- Pro kontrolu, že děti vnímají slovo i jako celek, lze zařadit úkol, aby děti slovo po složení vedle tabulky také zapsaly. Pokud se jedná o leváky, je lepší, aby slovo psaly na jiný papír, protože by si mohly písmena v tabulce ve slově rozházet.
- Lze vypustit tabulku (vzor) a pouze vyslovit slovo, které mají děti složit. Pro ulehčení děti mohou využít učebnici či slovníček, kde však slovo musí samy najít a pak složit. Tím tato činnost stále vyžaduje schopnost dítěte odlišit jednotlivá slova a je náročnější, než činnost základní.
- Vůbec nejobtížnější variantou je dětem nadiktovat, dát či napsat skupinu písmen, ze kterých děti mají složit slovo, ale musí samy přijít na to, jaké. Určitě je nutné jim poradit, o jaký tématický okruh se jedná. Opět lze na pomoc vzít učebnici. Tato varianta je podobná jedné z variant aktivity „Tajné slovo“.

Zkušenosti:

- Z tohoto úkolu lze udělat i soutěž, přesto ji však u prvňáků nedoporučuji, i když na základě vzoru by dítě nemělo mít problém slovo poskládat. Časový tlak vytváří zbytečný stres a není dobré, aby si děti spojily čtení a psaní se stresem.
- Poslední z variant je natolik náročná, že ji lze využít s opravdu zdatnými dětmi anebo ji ponechat na druhý ročník.

Název: ***Tajné slovo***



Zdroj: vlastní

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: podpora vizuální představy slova a vybavení slova na základě několika písmen ze slova, podpora kombinační schopnosti (kombinace písmen v slovo)

Rozvíjená dovednost: čtení, psaní

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní

Charakter činnosti: hra s písmeny

Jazyk: cílená slovní zásoba

Pomůcky: karty se slovy, posuvná šablona (papír s okénkem pro jedno, příp. posouváním pro více písmen), kartičky s obrázky či se slovy pro každé dítě

Metodický popis: Učitel nejprve procvičí slovní zásobu a vizuální podobu slov. Poté šablonou zakryje slovo a odkrývá jedno písmeno po druhém (odkryje jedno písmeno, šablonu posune a ukáže jiné písmeno). Pokaždé je vidět pouze jedno písmeno. Pokud dítě ví, jaké slovo učitel drží v ruce, zvedne kartičku s obrázkem či textem, aby ji učitel viděl.

Variace:

- Zjednodušení – zpočátku bude možná potřeba ukázat najednou dvě nebo tři písmena (záleží na délce slova), protože izolovaná písmena budou pro děti obtížná (syntéza písmen pouze „v hlavě“ je velmi těžký proces).
- Pokud děti zvládají základní verzi, lze ji ztížit tak, že učitel bude písmena odkrývat na přeskáčku (od prostředku, od konce...). Ne každý však tuto činnost zvládne, proto lze povolit dětem, aby si písmena psaly na papír a pak z nich sestavily slovo. Tím se tato variace podobá variantě aktivity vytvoř slovo.

Nabídnutím prvního či posledního písmene můžeme dětem velmi pomoci a ukázat jim strategii pro skládání slov touto formou.

Zkušenosti:

- Tato činnost je dalším možným stupněm činnosti „Vytvoř slovo“. Naváže tak na velmi dobře procvičená slova a dál bude rozvíjet a trénovat dětskou paměť.

Název: **Detektiv**



Zdroj: učitelská praxe

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: podpora propojení poslechu s vizuální podobou slova, hlásky

Rozvíjená dovednost: poslech, čtení

Klíčové kompetence: k učení, sociální a personální

Charakter činnosti: písnička, hra

Jazyk: text písničky

Pomůcky: CD s nahrávkou (Jolly songs), karty s obrázky a s písmeny

Metodický popis: Děti sedí v kruhu a uprostřed kruhu jsou rozmístěné obrázky a karty s písmeny. Učitel pustí píseň a děti mají za úkol vybrat správný obrázek a kartu s písmenem odpovídající hlásce, na kterou je zaměřená písnička. Za každou správně vybranou kartu získává dítě bod. Detektivem se stává dítě, které má na konci nejvíce bodů.

Variace:

- Osvědčilo se písmena rozmístit po třídě a dodat hře punc náhody. Dítě, které je zrovna nejbližší kartě s hledaným písmenem má zcela jistě větší šanci na úspěch. Navíc je zapojen i pohyb dětí.
- Protože původní verze je zaměřená i na rychlost, variantou může být individuální práce – každé dítě má své karty, ze kterých vybírá.
- Ne každý učitel pracuje s písmeny, proto je variantou vytvoření pracovního listu k jakékoliv písni a úkolem dětí je na základě poslechu správně seřadit obrázky k písni (např. podle slov).

Zkušenosti:

- Zkušenost učitele je velmi pozitivní, protože děti s písničkami pracují rády a málokdy se stane, že by se někdo nezapojil.

- Je potřeba jasně určit pravidla, pokud hraje celá skupina dohromady. Děti se často dohadují, kdo našel kartu první. Je na učiteli, jaká kritéria pro hru zadá.

Název: **Krokodýl**



Zdroj: Hašpachová, Řandová (2005)

Organizace: celá třída, skupina

Zacílení: rozvoj postřehu a pohotového čtení

Rozvíjená dovednost: mluvení, poslech, čtení, psaní

Klíčové kompetence: sociální a personální, komunikativní

Charakter činnosti: pohybová hra

Jazyk: I'm the nasty crocodile and I want to eat... (+ potřebná slovní zásoba)

Pomůcky: papír, tužka

Metodický popis: Každé dítě si na cedulku A5 velkým písmem napíše 1 slovo z učitelem zadaného okruhu slovní zásoby. Děti stojí v kruhu, alespoň 3m průměr. Jedno z dětí je krokodýl, stojí uprostřed a vybírá si oběť, kterou chce sníst. Má-li vybráno, říká: „I'm the nasty crocodile and I want to eat např. MAGDA!“ V tu chvíli se vydá k oběti, ale smí jít pouze tak, že dělá mini-krůčky (levou nohu dá před pravou tak, že se pata levé a špička pravé nohy dotýká) v co nejrychlejším tempu. Mezitím oběť vybere svého zachránce a vykřikne jeho jméno. Zachránce musí rychle přechíst a vyslovit slovo, které má oběť na papíře a tím ji zachrání. Pokud krokodýl chytí oběť dřív než ji zachránce zachrání, oběť se stává krokodýlem. Pokud přijde krokodýl pozdě, vrací se na střed a začíná znovu.

Variace:

- Pokud děti nejsou ve čtení dost sebevědomé, je možné karty se slovy nahradit obrázky. Postup je úplně stejný.
- Oblíbenou změnou je na lístečky napsat jen počáteční písmeno a zachránce musí vyslovit jakékoliv slovo začínající tím písmenem.

Zkušenosti:

- Zkušenosti s touto hrou jsou velmi pozitivní. Děti berou hru vážně a vžívají se do role obětí, zachránců i krokodýla velmi rychle. Dokážou vytvořit napětí, ale zároveň se velmi dobře bavit.

- Pokud je některé z dětí slabší ve čtení, je lepší ke slovu připojit i obrázek, aby mělo jinou vizuální oporu. Ne každé dítě pod tlakem zvládne číst.

Název: **Čokoláda**



Zdroj: inspirace Argondizzo (1992); vlastní úprava

Organizace: skupiny po 4-5 dětech

Zacílení: opakování slovní zásoby spojené s pohybem

Rozvíjená dovednost: čtení (jen minimálně), mluvení

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, k učení

Charakter činnosti: pohybová hra

Jazyk: různé kategorie slovíček

Pomůcky: křída, lze hrát v místnosti, ideálně venku

Metodický popis: Učitel nakreslí na zem křídou „tabulku čokolády“ s šesti až osmi políčky ve dvou řadách (náčrt v příloze). Do každého pole vepíše určité téma či kategorii. Každá skupinka dětí má svou „čokoládu“. Děti si ve skupině určí pořadí, ve kterém budou hrát. Cílem hry je projít tabulku čokolády až do konce. Hráč začíná prvním tématem. Hráč potřebuje k absolvování prvního kola stejný počet slov, jako je počet polí v tabulce (6-8). Hráč „skočí“ do 1. pole a dvakrát poskočí a zároveň s každým poskokem vysloví slovo k danému tématu (př. white, white). Pro každé pole potřebuje jiné slovo (viz. přílohy). Pokud bez zastavení projde všechna pole tabulky, může hráč pokračovat druhým tématem. Tak pokračuje, dokud nezaváhá a neudělá chybu. Pokud chybí, jde na řadu další hráč. Vítězem je ten, kdo první dojde k poslednímu tématu a úspěšně je projde.

Variace:

- Lze variovat počet polí v tabulce podle zdatnosti dané skupiny. Lze mít pouze čtyři pole, pokud je pro děti obtížné vybavit si více slov.

Zkušenosti:

- Protože tato hra vyžaduje pohotové vybavení si slovíček, je dobré děti rozdělit do skupin podle aktuální úrovně jejich znalostí. Tím lze hru variovat a upravit ji tak potřebám různých dětí.
- Některé děti jsou velmi zdatné v tomto typu hry, jiné méně. Proto je vhodné nechat hráče absolvovat jedno téma v jednom kole a poté, co se všichni hráči

pokusí o zvládnutí tématu 1, pokračuje se druhým kolem, ve kterém buď hráč opakuje téma 1, pokud je nezvládl nebo pokračuje dalším tématem v pořadí. Zabrání se tak dlouhé neaktivitě dětí ve skupině v případě, že hraje nějaký zdatný hráč, který je schopen zvládnout více témat v řadě.

- Tip – učitel by měl raději nakreslit vzorovou tabulku na tabuli, pokud se hra hraje ve třídě, protože témata se z podlahy rychle „ošoupou“ a nebudou vidět. Navíc děti by měly křídla na botách a roznášely by nepořádek po třídě nebo po chodbě.



Název: ***Provázkový slovníček***

Zdroj: vlastní úprava, inspirace Jolly Phonics – String joining

Organizace: individuální práce

Zacílení: propojení procvičení slovní zásoby s činností zaměřenou na motoriku

Rozvíjená dovednost: čtení

Klíčové kompetence: k učení, pracovní

Charakter činnosti: manipulační, spojování slov s obrázky, práce pro rychlíky

Jazyk: slovní zásoba z různých oblastí

Pomůcky: podlepené pracovní listy s provázky

Metodický popis: Tato činnost je vhodná jako „timefiller“ („výplň času“), když učitel potřebuje s některými dětmi pracovat individuálně. Ostatní si mohou procvičovat slovíčka zábavnou formou, mohou si tabulky střídat, zatímco učitel má čas na práci s ostatními dětmi. Děti spojují slovo s obrázkem (viz. příloha č. 3e).

Variace:

- První variantou je obdobný pracovní list, ve kterém je slovo jako celek a pak volně rozmístěná písmena po ploše a obrázek. Děti spojují písmena v slovo (popořadě) a k tomu připojí i obrázek. Ideálně má každé slovo jinou barvu provázku, aby se slova nepletla dohromady. (viz. příloha č. 6m).



Název: ***Nalep slovníček***

Zdroj: vlastní úprava, inspirace Jolly Phonics – Sentence sticking

Organizace: celá třída (individuální práce)

Zacílení: fixování slovní zásoby pomocí pracovní činnosti

Rozvíjená dovednost: čtení

Klíčové kompetence: k učení, pracovní

Charakter činnosti: rukodělná činnost

Jazyk: slovní zásoba - clothes

Pomůcky: pracovní list pro každého, nůžky, lepidlo

Metodický popis: Učitel po představení slovní zásoby rozdá každému dítěti pracovní list (viz. příloha č. 6n) a každý si připraví nůžky a lepidlo. Učitel anglickými instrukcemi („Cut the words“) dává pokyn dětem k vystřížení slovíček. Poté říká „Can you find socks? Yes? Where is the picture of the socks? Put it to the picture.“ Děti tímto způsobem nejprve kartičky se slovy rozmístí ke správným obrázkům. Učitel řekne dětem, aby kartičky nalepily „Glue (or Stick) the cards to the pictures.“ Děti kartičky nalepí, vybarví obrázky a slovníček je hotový. Mohou si jej vložit do portfolio nebo do své složky.

Variace:

- V příloze je šablona, do které stačí vlepit obrázky a slova a materiál okopírovat dětem. Lze tedy aktivitu upravit pro jakoukoliv slovní zásobu, případně i kratičké věty.

2. 4. 4. Pomůcky

Následující krátká kapitola je věnována pomůckám, které učitel může s žáky vytvořit během roku a využívat je každou hodinu nebo jako pravidelnou součást výuky. Tyto nápady jsou popsány v odborných metodických knihách a zároveň jsou ověřené praxí učitelů, kteří nápady zmínili v rozhovorech.

Název: ***Kalendář a počasník***

Zdroj: Argondizzo, 1992

Zacílení: podpora smyslu pro povinnost, manipulace s kalendářem

Rozvíjená dovednost: čtení

Klíčové kompetence: k učení, pracovní

Charakter činnosti: rutina, manipulace s kalendářem

Jazyk: měsíce, dny v týdnu, jednoduché výrazy pro počasí (př. sunny, cloudy...)

Pomůcky: vyrobený kalendář, šablona s počasím, nástěnka

Metodický popis:

- Lze vytvořit jednoduchý kalendář s měsíci, dny v týdnu, čísla od 1 do 31. Dítě, které má službu nebo je vybráno učitelem má za úkol nastavit datum a den v týdnu, případně měsíc. Je logické, že tato slovní zásoba není pro 1. třídu běžná, přesto se tato činnost může stát rutinní a děti se velmi rychle naučí s kalendářem pracovat.
- Podobně jako kalendář, i jednoduché obrázky (symboly) pro určitý typ počasí lze namalovat na šablonu (např. podobným stylem jako „Kolo zvířat nebo jako „hodiny“ s ručičkou) a v úvodu hodiny lze hovořit kratičce o tom, jaké je ten den počasí a nastavit je tam. Případně může být na nástěnce i list, kam děti počasí zaznamenávají spolu s datem.

Slovník

- Podle abecedy

Postupem času se začne rozrůstat slovní zásoba dětí. Lze vytvářet „slovník“ – ideální je mít např. ušitý kapsář. Každá kapsa zastupuje jedno písmeno abecedy a obsahuje obrázky či textové karty se slovy, jež začínají určitým písmenem. Tento způsob třídění slov může být příhodným právě pokud se začíná se čtením a psaním, protože děti se učí pracovat se slovníkem a hledat určitá slova podle počátečních písmen.

- Podle tématu

Stejně jako je abecední kapsář, lze vytvářet i tématický kapsář, který je možná přehlednější, protože obvykle jsou aktivity či kapitoly v učebnici zaměřeny na konkrétní téma.

Portfolio

Podobně jako v jiných předmětech, i při výuce cizího jazyka je velmi užitečné vytvářet portfolio. C. Argondizzo nepoužívá výraz portfolio, ale složka, ve které by měly být obrázky, materiály od učitele, kartičky s obrázky, písmeny a slovy, hodnocení učitele i sebehodnocení žáka. Každý měsíc by měl být tzv. „složkový den“, kdy děti ukazují svou složku učiteli a komentují ji. Poté si vezmou složku domů a ukáží ji také rodičům, aby měli představu, co se děti v hodinách cizího jazyka učí a co dělají.

Odměny

Přestože nástrojů k hodnocení je hodně (známky, pochvaly, samolepky, razítka a další), je důležité, aby i hodnocení probíhalo v cizím jazyce. Vytvoření jednoduchých štítků, do kterých pak jen stačí doplnit konkrétní údaj (jméno, dovednost, aj.) budou pro děti velmi cenné, protože budou přesně vědět, za co byly pochváleni a za co odměnu dostaly. Děti je mohou vkládat do portfolia k určitým pracím, atp. V příloze č. 6m je několik nápadů, jak takové štítky pojmout jak z literatury, tak i z učitelské praxe.

3. SHRnutí PRAKTICKÉ ČÁSTI

V praktické části diplomové práce jsem se více zaměřila na práci učitele cizího jazyka v 1. třídě. Cílem mého výzkumu bylo zmapovat, zda jsou učitelé připraveni na ranou výuku cizího jazyka, jaké jsou jejich postoje a zkušenosti s výukou cizího jazyka v 1. třídě. Zároveň jsem si stanovila za cíl uspořádat „Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky“, který by obsahoval aktivity zaměřené na všechny čtyři základní dovednosti v cizím jazyce a byl určen především učitelům cizího jazyka, kteří pracují s dětmi v 1. třídě.

Z dotazníkového šetření, kterého se zúčastnili učitelé mající zkušenost s výukou cizího jazyka v 1. třídě, vyplynulo několik důležitých faktů. Současní učitelé vyučující anglický jazyk v 1. třídě jsou povětšinou kvalifikovaní učitelé pro 1. stupeň se zaměřením na výuku cizího jazyka. Metody výuky, které tito učitelé využívají, jsou adekvátní věku a schopnostem dětí v 1. třídě. Učitelé používají pro svou výuku kvalitní materiály a moderní pomůcky, včetně interaktivní tabule, počítačů a jiných médií.

Interaktivní tabule se stala pro některé učitele klíčovým nástrojem pro výuku cizího jazyka, proto jsem věnovala jednu podkapitolu zkušenostem těchto učitelů. Interaktivní tabule ve výuce anglického jazyka slouží jako hlavní zdroj kontaktu dětí s rodilým mluvčím, tedy se správným výslovnostním vzorem. Zároveň učitelé využívají možnosti práce dětí ve skupině, ve které mohou rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout dětem příležitost k rozvoji všech dovedností, potřebných k osvojení si cizího jazyka.

Převážná část učitelů považuje za klíčový v 1. třídě především rozvoj komunikace, porozumění a v neposlední řadě vytvoření kladného vztahu k učení se cizímu jazyku a k cizím jazykům vůbec. Učitelé příliš nevyznávají výuku čtení a psaní v cizím jazyce v tomto ročníku, přesto se však najdou učitelé, kteří pozvolna tyto dvě dovednosti zapojují. Poměrně novou metodou na poli rané výuky cizích jazyků u nás je využívání metody *Jolly Phonics*, pomocí které se děti v 1. třídě učí číst a psát v anglickém jazyce. Protože se jedná o metodu běžně využívanou v anglicky mluvících zemích u dětí, jejichž mateřštinou je anglický jazyk a u nás tato metoda není rozšířená, byla této metodě věnována část výzkumu.

Úspěšné využívání metody *Jolly Phonics* v 1. třídách českých škol dokazuje, že je možné realizovat rozvoj všech jazykových dovedností adekvátně věku i v omezených

časových i materiálních podmínkách. Slova učitelek majících zkušenost s *Jolly Phonics* dokládají vysokou motivovanost dětí pro učení se čtení a psaní v cizím jazyce, což může být klíčové pro jejich další učení. V dnešní době se může často jevit jako obtížné motivovat dítě k práci, nicméně vědomí vlastního úspěchu a schopnosti přečíst si příběh sám zároveň v češtině i v angličtině je pro děti velkou hybnou silou. Proto by doporučením pro učitele cizích jazyků mohlo být více se otevřít možnostem, které nás obklopují a přehodnotit své často velmi rigidní názory na danou problematiku. Může se tak otevřít nejen nám, ale i dětem nová zajímavá cesta, kterou můžeme, ale nemusíme zvolit.

Výstupem praktické části diplomové práce je „Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky“, který obsahuje aktivity zaměřené na rozvoj všech dovedností v cizím jazyce. *Sborník nápadů* je výsledkem analýzy odborné metodické literatury, akčního výzkumu vedeného ve skupině prvňáků a především také výsledkem spolupráce s učiteli ze školní praxe. Tvorba *Sborníku nápadů* měla být z velké části založená na aktivitách pocházejících přímo ze tříd, ve kterých dotazovaní učitelé vyučují. Učitelé však povětšinou potvrdili úspěšnost a oblíbenost aktivit, které do *Sborníku nápadů* byly zařazeny jako výsledek analýzy odborné metodické literatury a mé vlastní učitelské praxe. Výjimečně od nich byla získána aktivita pro *Sborník nápadů* nová, což může svědčit o skutečném zájmu učitelů o daný obor a chuti hledat nové nápady. *Sborník nápadů* tedy není založen především na aktivitách z dílny zkušených učitelů, přesto však nabízí pestrou škálu aktivit, které mohou být pro mnohé nové.

Jsem přesvědčena, že praktická část splnila své cíle a může poskytnout přínosné informace a materiály učitelům zkušeným i těm, kteří do praxe vstupují jako nováčci.

Závěr

Diplomová práce sledovala několik cílů. Pro teoretickou část bylo cílem vytvořit informační materiál pro učitele, jež poskytne dostačující teoretické podklady pro výuku cizího jazyka v 1. třídě. Praktická část cíleně zkoumala současné pojetí výuky cizích jazyků v 1. třídě a na základě výsledků šetření, analýzy odborné metodické literatury a zkušeností učitelů měl být vytvořen „Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky“. Do *Sborníku nápadů* se podařilo uspořádat 27 aktivit a je mu věnována celá kapitola 2. 4.

Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že většina dotázaných učitelů má potřebné vzdělání pro výuku cizích jazyků na 1. stupni a zároveň považuje za důležité dále se vzdělávat a sledovat trendy ve výuce cizích jazyků. Ukázalo se, že přestože převážná část učitelů považuje za nejdůležitější rozvoj komunikace (myšleno poslech a ústní projev) a porozumění v cizím jazyce, objevují se i tací, kteří vnímají rozvoj čtení a psaní v 1. třídě za přínosný, motivující a především svou praxí dokazují, že tyto dovednosti lze skutečně úspěšně rozvíjet a pomoci tak dětem získat samostatný přístup k novým informacím i zábavě.

Zpracování teoretických podkladů pro práci učitele cizího jazyka v 1. třídě považuji za zdařilý metodický materiál opírající se o poznatky z vývojové psychologie, dokumenty vztahující se k rané výuce cizích jazyků a v neposlední řadě o klíčovou odbornou metodickou literaturu. Tento materiál, v praktické části doplněn a víceméně také potvrzen zkušenostmi učitelů z praxe, může být zdrojem inspirace pro ty, kteří nebyli zařazeni do výzkumu, protože zkušenost s výukou cizího jazyka u prvňáků zatím nemají, ale možná by rádi s podobnou činností začali. Věřím však, že výstupy diplomové práce mohou být cenné i pro zkušené učitele tím, že shrnují individuální názory a zkušenosti různých učitelů a zprostředkovávají tak kontakt s jednotlivými individuálními výukovými styly. Zároveň mi práce na této diplomové práci umožnila seznámit se s mnohými zkušenostmi mých budoucích kolegů ve velmi zhuštěné podobě, což by jinak nepochybně trvalo řadu let a v takové formě by se to ani nemuselo podařit.

Na základě shrnutí teoretické i praktické části lze konstatovat, že tato diplomová práce v rámci možností splnila cíle vytyčené v úvodu práce.

Použitá literatura

- **Baladová, G. a kol.** *Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ.* Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-15-1.
- **Baladová, G. a kol.** *Jazyková propedeutika pro učitele 1. stupně ZŠ.* Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-14-4.
- **Brewster, J., Ellis, G., Girard, D.** *The Primary English Teacher's Guide.* Harmondsworth: Penguin Books, 1992. ISBN 0-140-81359-4.
- **Dunn, O.** *Beginning English with young children.* London: Macmillan Publishers LTD, 1983. ISBN 0-333-33307-1.
- **Fidge, L.** *Writing 1 (Composition).* Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2002. ISBN 0-333-77686-0.
- **Fyke, L., Sinclair, K.** *Jolly Songs.* Jolly Learning Ltd. 2005. ISBN 978-184414-069-5.
- **Gavora, P.** *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000. ISBN 80-8593179-6.
- **Halliwell, S.** *Teaching English in the Primary Classroom.* New York: Longman Inc., 1992. ISBN 0-582-07109-7.
- **Hanšpachová, J., Řandová, Z.** *Angličtina plná her.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-790-6.
- **Choděra, R., Ries, L.** *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisíciletí.* Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-157-6.
- **Klégrová, J.** *Máme doma prvňáčka.* Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1020-1.
- **Kreislová, Z.** *Krok za krokem 1. třídou. Rady pro učitele.* Praha: Grada Publishing a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2038-8.
- **Kutálková, D.** *Slovo za slovem – O vývoji a poruchách dětské řeči.* Praha: KPK Praha, s. r. o., 1992. ISBN 80-85267-34-9.
- **Langmeier, J., Krejčířová, D.** *Vývojová psychologie.* Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- **Lewis, G.** *Games for children.* Oxford: OUP, 1999. ISBN 0-19-437224-3.
- **Lloyd, S.** *The Phonics Handbook (A handbook for teaching Reading, Writing and Spelling).* Jolly Learning Ltd., 1998. ISBN 978-1-870946-07-0.

- **Lloyd, S.** *Jolly Phonics Parent/Teacher guide*. [online]. [cit. 2010-02-27]. Dostupný z WWW: <<http://www.jollylearning.co.uk/>>.
- *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2002. ISBN 0-333-99093-5.
- **Najvar, P.** *Raná výuka cizích jazyků v České republice na přelomu 20. a 21. století*. Disertační práce. Pedagogická fakulta Masarykovy University v Brně, 2008. [online]. [cit.2010-01-12]. Dostupný z WWW: <http://is.muni.cz/th/12232/pedf_d/>.
- *Národní plán výuky cizích jazyků*. [online]. 2005. [cit. 2010-01-19]. Dostupný z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>>.
- **Nixon, C., Tomlinson, M.** *Primary Reading Box (Reading activities and puzzles for young learners)*. Cambridge: CUP, 2005. ISBN-13: 9780521549875.
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. VÚP Praha, 2007. [cit. 2010-1-19]. Dostupný z WWW: <http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf>.
- **Pelikán, J.** *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.
- **Phillips, S., Morgan, M., Slattery, M.** *Incredible English 1 (Activity Book)*. Oxford: OUP, 2006. ISBN 978-0-19-444013-4.
- **Phillips, S., Morgan, M., Slattery, M.** *Incredible English 1 (Class Book)*. Oxford: OUP, 2006. ISBN 978-0-19-444007-3.
- **Read, C.** *500 activities for the Primary Classroom*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2007. ISBN 978-1-4050-9907-3.
- **Scott, W.A., Ytreberg, L. H.** *Teaching English to Children*. New York: Longman Inc., 1990. ISBN 0582-74606-X.
- **Scrivener, J.** *Learning teaching: A guide book for English language teachers*. Oxford: Heinemann, 1994. ISBN 0-435-44089-7.
- **Seymour, D., Popova, M.** *700 Classroom Activities*. Oxford: Macmillan, 2003. ISBN 978-1-4050-8001-9.
- **Slattery, M.** *Incredible English 1 (Teacher's Book)*. Oxford: OUP, 2007. ISBN 978-0-19-444019-6.
- **Slattery, M., Willis, J.** *English for Primary Teachers*. Oxford: OUP, 2001. ISBN 978-0-19-437563-4.

- **Spilková, V. a kol.** *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- **Vágnerová, M.** *Vývojová psychologie I*. Praha: Univerzita Karlova, Vydavatelství Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.
- **Vyštejn, J.** *Dítě a jeho řeč*. Beroun: BAROKO & FOX- Knižní a hudební nakladatelství. 1995. ISBN 80-85642-25-5.
- **Wildová, R.** *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 2002. ISBN 80-7290-103-6.
- **Wright, A., Betteridge, D., Buckby, M.** *Games for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 2004. ISBN 0-521-27737-X.

Odborné články

- **Basilio, A.** *Praise good behaviour*. [online]. Internetový portál Crazy class. 2008. [cit. 2008-4-20]. Dostupný z WWW: <http://crazyclass.myfamilyreviews.com/praise-good-behaviour>.
- **Hubatka, M.** *Kdy začít s výukou cizího jazyka*. [online]. Internetový portál Nadané dítě. 2008. [cit. 2010-1-23]. Dostupný z WWW: <http://www.nadanedite.cz/view.php?cislocclanku=2008100010>.
- **Šturma, J.** *Kdy začít s výukou cizích jazyků?* [online]. Internetový portál Rodina. 2007. [cit. 2010-1-23]. Dostupný z WWW: <http://www.rodina.cz/clanek5497.htm>.
- **Fenclová, M.** *Některé důsledky rané výuky cizím jazykům*. Cizí jazyky. 2004/2005, roč. 48, č. 2, s. 40-42. Dostupný z WWW: http://www.multibank.cz/ep/cizi_jazyky/48/2/fenclova_uceni.pdf.
- **Muriňová, D.** *Učit' cudzí jazyk v predškolskom veku?*. Cizí jazyky. 1992/1993, roč. 36, č. 1-2, s. 51-55.
- **Hutarová, V.** *Některá specifika raného vyučování cizím jazykům*. Cizí jazyky. 1996/1997, roč. 40, č. 9-10, s. 159-161.

Internetové stránky

- **Internetový portál British Council.** *LearningEnglish*. Dostupný z WWW: <http://www.britishcouncil.org/kids.htm>.
- **Internetový portál British Council.** *TeachingEnglish*. Dostupný z WWW: <http://www.teachingenglish.org.uk/try/britlit/little-red-riding-hood>.

- **Internetový portál Enchanted Learning.** 1996-2010. Dostupný z WWW:
<<http://www.enchantedlearning.com/Home.html>>.
- **Internetový portál English 4Kids.** 2010. Dostupný z WWW:
<<http://www.english-4kids.com/>>.
- **Internetový portál GenkiEnglish.** 1999-2010. Dostupný z WWW:
<<http://genkienglish.net/mingle.htm>>.
- **Internetový portál Kinder Say.** 2009-2019. Dostupný z WWW:
<<http://kindersay.com/>>.
- **Internetový portál Knock Knock English.** 2007-2010. Dostupný z WWW:
<<http://www.supersimplesongs.com/videodemos.html>>.
- **Internetový portál Multimedia English Classroom.** 2008-2010. Dostupný z WWW: <<http://www.multimedia-english.com/contenidos/listado/kids-lessons>>.
- **Internetový portál OUP. *Incredible English. Level 1. Dictionary.*** 2009-2010. . [online]. [cit. 2010-02-27]. Dostupný z WWW:
<<http://www.oup.com/elt/global/products/incredibleenglish/level1/dictionary/unit3/>>.
- **Symbol ucho a ústa.** [online]. [cit. 2010-01-29]. Dostupný z WWW:
<<http://www.terescinotvoreni.wz.cz/lidske-telo.htm>>.
- **Online katalog CUP, učebnice pro MŠ a 1. stupeň ZŠ.** [online]. [cit. 2010-03-11]. Dostupný z WWW:
<<http://www.cambridge.org/elt/catalogue/catalogue.asp?cid=13>>.
- **Online katalog OUP, učebnice pro MŠ a 1. stupeň ZŠ.** [online]. [cit. 2010-03-11]. Dostupný z WWW:<http://www.oup.com/elt/catalogue/cz_ucebnice/stupen1/?cc=cz>.
- **Wallace, W. *Píseň „For he´s a jolly good fellow“.*** [online]. Internetový portál Free-Scores. 2000-2010. [cit. 2010-02-20]. Dostupný z WWW:
<<http://www.free-scores.com/download-sheet-music.php?pdf=8343>>.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník pro učitele cizího jazyka v 1. třídě

Příloha č. 2 – Dotazník vyplněný učitelem cizího jazyka v 1. třídě

Příloha č. 3 – Materiály k metodě *Jolly Phonics*

- a) Pracovní list – hláska „a“
- b) Listy s kartami - hlásky
- c) Sada karet pro *Sound Book*
- d) Krabička se slovy - sady slov
- e) Spojování provázkem
- f) Karty s písmeny, obrázky a slovy
- g) List pro nalepování vět
- h) Obrázek s nápovědou
- i) Desková hra pro čtení slov
- j) Chybějící hlásky
- k) Pracovní list pro alternativu zapsání jedné hlásky
- l) Popis pohybů k jednotlivým hláskám

Příloha č. 4 – Vyplněný záznamový arch pro rozhovor

Příloha č. 5 – Ukázkové materiály k akčnímu výzkumu

- a) Karty se slovy a obrázky
- b) Jednoduché pracovní listy
- c) Třídění slov do skupin

Příloha č. 6 - Metodická příloha ke Sborníku nápadů (24 volných listů)

- a) Básničky a říkadla (1 list)
- b) For he's a jolly good fellow (1 list)
- c) Kvarteto (3 listy)
- d) Deskové hry (2 listy)
- e) Pohyblivý slovník (1 list)

- f) Kostky (2 listy)
- g) Ryt-mus (1 list)
- h) Storytime! (3 listy)
- i) Kolo zvířat (1 list)
- j) První písmeno (1 list)
- k) Vytvoř slovo (2 listy)
- l) Čokoláda (1 list)
- m) Provázkový slovníček (2 listy)
- n) Nalep slovníček (2 listy)
- o) Odměny (1 list)

Obsah

Úvod	8
Cíle diplomové práce	9

TEORETICKÁ ČÁST

1. Raná cizojazyčná výuka ve školských dokumentech.....	10
1. 1. Raná výuka cizího jazyka v RVP ZV.....	10
1. 1. 1. Rozvoj klíčových kompetencí v hodinách cizího jazyka	12
1. 2. Společný evropský referenční rámec (SERR)	14
1. 3. Národní plán výuky cizích jazyků	14
1. 4. Příklady z praxe – školní vzdělávací programy	15
2. Psychologické a vývojové předpoklady pro výuku cizího jazyka v 1. třídě ZŠ...	16
2. 1. Vývoj řeči	16
2. 2. Nástup do školy	18
2. 3. Specifika dětí v 1. třídě	19
2. 4. Odlišnosti práce v mateřské a základní škole	20
2. 5. Učitel v 1. třídě	21
2. 6. Připravenost dítěte na výuku cizího jazyka	22
3. Raná výuka cizích jazyků	25
3. 1. Význam a cíle rané výuky cizích jazyků	25
3. 2. Rozdílnost názorů na vhodnou dobu pro zahájení výuky cizího jazyka	27
3. 3. Principy, strategie a metody rané výuky cizích jazyků	30
3. 3. 1. Péče o klima v učící se dětské skupině	30
3. 3. 2. Výukové strategie pro ranou výuku cizích jazyků	31
3. 3. 3. Metody vhodné pro ranou výuku cizích jazyků	34
3. 3. 4. Specifika základních dovedností důležitá pro ranou výuku CJ...41	
4. Shrnutí teoretické části.....	46

PRAKTICKÁ ČÁST

1. Charakteristika praktické části	47
1. 1. Výzkumná otázka	47
1. 2. Cíle praktické části	48
1. 3. Metody výzkumu	48

2. Přehled výsledků výzkumu	50
2. 1. Vyhodnocení dotazníkového šetření	50
2. 2. Vyhodnocení případové studie dobré praxe	65
2. 2. 1. Metoda Jolly Phonics	65
2. 2. 1. 1. Rozhovory s učiteli	71
2. 2. 1. 2. Pozorování výuky	77
2. 2. 2. Práce s interaktivní tabulí	80
2. 2. 2. 1. Rozhovory s učiteli	80
2. 3. Akční výzkum	83
2. 3. 1. Představení a reflexe jednotlivých aktivit	84
2. 3. 2. Závěrečný komentář	88
2. 4. Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky.....	90
2. 4. 1. Seznam aktivit	91
2. 4. 2. Aktivity pro rozvoj poslechu a ústního projevu	92
2. 4. 3. Aktivity pro rozvoj čtení a psaní	105
2. 4. 4. Pomůcky.....	117
3. Shrnutí praktické části	120
Závěr	122
Použitá literatura	123
Seznam příloh	127

Úvod

Současný svět se může jevit velmi konkurenčním prostředím. Již od útlého dětství na každého jedince bývá vyvíjen tlak ze strany rodiny i společnosti, aby se učil být suverénní a průbojný, protože v tomto nekompromisním boji mohou obstát jen ti nejlepší. Mezi takové jedince se velmi často řadí ti, kteří jsou schopni komunikovat nejen ve své mateřštině, ale minimálně v jednom, spíše však ve více cizích jazycích. Školám ukládá školský zákon zahájit výuku cizích jazyků ve 3. ročníku ZŠ, nicméně v rámci co nejširší nabídky některé školy nabízejí výuku cizích jazyků od 1. ročníku, můžeme se běžně setkat i s nabídkou výuky cizích jazyků již v mateřské škole.

Velkým problémem současné doby je nedostatek kvalitních učitelů cizích jazyků, kteří by se specializovali na ranou výuku, tj. na práci s předškoláky či žáky nižších ročníků prvního stupně. Často na školách učí učitelé s jinou aprobací nebo zdatní, avšak primární pedagogikou nedotčení jazykáři. Výsledkem pak mohou být děti, které mají studium cizích jazyků v neoblíbené, nemají dostatečné základy cizího jazyka nebo mají špatné jazykové základy a návyky, které je v pozdějším věku velmi obtížné odstranit.

Sama již několik let cizí jazyky učím a velmi dobře si uvědomuji, jak obtížné je udržet svou výuku pro prvňáky atraktivní, efektivní a neustále směřující k cíli. Proto jsem zvolila téma diplomové práce tak, aby alespoň částečně práce pomohla mně i jiným, zkušenějším či začínajícím učitelům pochopit, v čem tkví potřeby a nároky dětí v 1. třídě na naše plánování výuky cizích jazyků a zároveň chci vytvořit soubor činností a materiálů, které by byly inspirativní a prakticky využitelné při výuce cizích jazyků v 1. třídě ZŠ.

Cíle diplomové práce

Cílem této práce je v teoretické části vytvořit informační materiál pro učitele, který se zabývá specifiky rané výuky cizích jazyků, pochopením potřeb a studijních předpokladů dětí v první třídě ZŠ a obsahovými možnostmi pro náplň výuky plynoucími z formálních školských dokumentů.

V teoretické části diskutuji význam rané výuky cizích jazyků a názory na dobu vhodnou pro zahájení této výuky s cílem obhájit smysluplnost učitelské práce v tomto směru. Rozbor Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a dalších školských dokumentů si klade za cíl analyzovat situaci rané výuky cizích jazyků v českém školství, vymezit její místo v rámci těchto dokumentů a konkretizovat možnosti, které se na základě těchto dokumentů učitelům cizích jazyků v 1. třídě nabízejí.

V neposlední řadě považuji za důležité zohlednit a formulovat pedagogicko-psychologické aspekty věkových specifik, požadavky na výběr metod a forem práce vyplývající pro práci učitele z věku dětí a z přelomového období v jejich životě - nástupu do školy.

Na základě teoretických poznatků je cílem praktické části zmapovat současné pojetí výuky cizích jazyků v 1. třídě a zároveň vytvořit a uspořádat soubor aktivit a materiálů pro výuku cizích jazyků, které budou využitelné pro práci s dětmi v 1. třídě a budou obohacovat tradiční metody a formy práce pro děti zajímavým a efektivním způsobem. Zároveň by některé z činností měly být zaměřeny na rozvoj dětské cizojazyčné gramotnosti.

Tato část je založena na dotazníkovém šetření, spolupráci a rozhovorech s učiteli cizích jazyků, kteří mají vlastní zkušenosti s výukou cizích jazyků v 1. třídě a analýze odborné metodické literatury.

TEORETICKÁ ČÁST

Tato část sestává ze tří hlavních kapitol, do kterých je uspořádána problematika rané výuky cizího jazyka z několika hledisek. První kapitola analyzuje místo rané výuky ve školských dokumentech a konkrétně vymezuje možnosti pro výuku, o které se na základě těchto dokumentů učitel cizího jazyka v 1. třídě může opřít. V druhé se zabývá psychologickými předpoklady dětí pro výuku cizích jazyků a specifickými potřebami vyplývajícími z citlivého období dítěte, tedy vstupu do školy a působení v 1. třídě ZŠ. Zároveň upozorňuje na kompetence, které by učitel měl vykazovat při práci s touto věkovou skupinou. Poslední kapitola argumentuje význam a cíle rané výuky cizích jazyků a popisuje vhodné metody a formy práce, které lze při výuce využít. První a druhá kapitola tvoří podklady, na jejichž základě jsou v poslední kapitole vymezeny a popsány konkrétní elementární metodické principy a postupy pro ranou výuku cizího jazyka.

1. RANÁ CIZOJAZYČNÁ VÝUKA VE ŠKOLSKÝCH DOKUMENTECH

1. 1. Raná výuka cizího jazyka v RVP ZV

Raná výuka cizích jazyků má své místo i v dokumentu „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“ (dále jen RVP ZV). Tento dokument ranou výuku cizího jazyka vymezuje jako možnost, ne však povinnost.

Cizí jazyk je zařazen do vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“. RVP ZV definuje cíle a předpokládané výstupy výuky a osvojování si cizího jazyka na 1. stupni ZŠ, které vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR). Cíle rané cizojazyčné výuky formulované v kapitole 3.1.1. se v určitých bodech shodují s cíli v RVP ZV. Dokument zohledňuje problematiku odlišnosti ve způsobu života lidí v jiných zemích a jejich kultur, a zmiňuje osvojení si cizího jazyka jako nástroj pro snižování jazykové bariéry, který umožňuje mobilitu jedinců v osobním životě, při studiu i v pracovním světě. Znalost cizího jazyka napomáhá mezinárodní komunikaci, toleranci a porozumění.

Povinná výuka cizího jazyka musí být zahájena ve 3. ročníku ZŠ s rozsahem tří vyučovacích hodin týdně (9 vyučovacích hodin týdně pro 3.-5. ročník). Pokud však souhlasí rodiče žáka, výuka může být zahájena již od 1. ročníku ZŠ. Přednostně je škola povinna nabídnout k výuce anglický jazyk, pokud však zákonní zástupci dítěte zvolí jiný jazyk, je škola povinna informovat rodiče o tom, že při přestupu žáka na jinou základní či střední školu nemusí být zajištěna návaznost stejného cizího jazyka.

RVP ještě zmiňuje „další cizí jazyk“ jako předmět, který škola nabízí na 2. stupni ZŠ.

Vzdělávací obsah tohoto oboru je pro 1. stupeň rozpracován do několika oblastí, které tvoří učivo tohoto předmětu a jsou využitelné i pro ranou výuku:

- pravidla komunikace v běžných každodenních situacích
- jednoduchá sdělení
- tematické okruhy (blízké žákovi – domov, rodina, škola...)
- slovní zásoba a tvoření slov
- základní gramatické struktury a typy vět, základy lexikálního principu pravopisu slov (RVP ZV, 2005, s. 26)

Očekávané výstupy jsou odstupňovány a rozděleny do dvou období. První období zahrnuje 1. - 3. ročník a neklade přílišné nároky na žáka z toho důvodu, že povinnost studovat cizí jazyk je uložena až od posledního ročníku tohoto období. Výstupy prvního období jsou orientační (nezávazné) a jsou zaměřeny převážně na receptivní a interaktivní dovednosti spíše než na produktivní.

RECEPTIVNÍ, PRODUKTIVNÍ A INTERAKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- **vyslovuje a čte foneticky správně v přiměřeném rozsahu slovní zásoby**
- **rozumí jednoduchým pokynům a větám, adekvátně na ně reaguje**
- **rozlišuje grafickou a mluvenou podobu slova**
- **pochopí obsah a smysl jednoduché, pomalé a pečlivě vyslovované konverzace dvou osob s dostatkem času pro porozumění**
- **používá abecední slovník učebnice**

(zdroj RVP ZV, 2007, s. 26)

1. a 2. ročník je specifický tím, že se žáci učí zvládat dovednost psaní a čtení v mateřském jazyce, proto není ve výstupech 1. období výrazně specifikováno psaní. Nicméně je kladen důraz na správnou fonetickou výslovnost a čtení a rozlišení grafické

a mluvené podoby jazyka, což může mnoha žákům působit potíže, proto je zcela jistě zapotřebí nacvičovat i psaní, jehož výsledkem je snadnější fixace grafické podoby jazyka.

Pokud je cizí jazyk vyučován již během prvních dvou let povinné školní docházky, žáci budou vystaveni psané formě jazyka a budou nuceni vypořádat se s odlišnostmi psané a zvukové podoby jazyka.

1. 1. 1. Rozvoj klíčových kompetencí v hodinách cizího jazyka

Jedním z pilířů RVP ZV jsou klíčové kompetence, které ovlivňují další obsah dokumentu. Jsou vymezeny takto:

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.“ (RVP ZV, 2007, s. 14)

Klíčovými kompetencemi jsou: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Cílem je tedy poskytnout žákům prostor k rozvoji těchto kompetencí v různých školních činnostech. Výuka cizího jazyka je vhodným nástrojem k rozvíjení klíčových kompetencí. V 1. třídě tedy žáci začínají budovat základy těchto dovedností.

V následující části jsem se na základě dosavadního studia odborné literatury pokusila konkrétně formulovat možnosti, jak tyto klíčové kompetence rozvíjet v 1. třídě při výuce cizího jazyka.

- Kompetence k učení
 - rozvoj pozitivního vztahu k učení
 - učení se postupům vedoucím k efektivnímu osvojování slovní zásoby

- práce s pracovními listy, případně s jazykovým portfoliem
 - rozvoj sebehodnocení a sebereflexe
- Kompetence k řešení problémů
 - trénování modelových situací, rozhovorů
 - využití základních jazykových prostředků k pozdravu, představení se
 - rozvoj porozumění jednoduchým pokynům
- Kompetence komunikativní
 - porozumění a reakce na základní pokyny
 - porozumění a schopnost zapojit se do jednoduchého rozhovoru
 - schopnost krátce o sobě mluvit
 - využití osvojené slovní zásoby a správné výslovnosti
 - nacvičování a postupné osvojení si psané podoby cizího jazyka
 - práce s internetem podle možností dítěte
- Kompetence sociální a personální
 - učení se práci s ostatními spolužáky ve dvojici či skupině
 - učení se respektovat ostatní a poskytnout jim prostor pro vyjádření
 - učení se respektovat pravidla ve skupině
 - učení se přijímat nové role
 - využití možnosti požádat o pomoc
- Kompetence občanské
 - učení se toleranci druhým
 - rozvoj smyslu pro povinnost ve škole (domácí úkoly, funkce ve třídě – př. starání se o kalendář)
 - seznamování se s jinými kulturami a zvyklostmi
- Kompetence pracovní
 - učení se zásadám bezpečné práce
 - respektování daných pravidel, práce podle zadaných instrukcí
 - učení se plnit své povinnosti
 - učení se práci s pomůckami

1. 2. Společný evropský referenční rámec (SERR)

SERR je dokumentem Rady Evropy, jehož cílem je popsat dosaženou úroveň cizího jazyka. Existuje celkem šest úrovní A1 – C2 s tím, že prvního stupně základní školy se týká především úroveň A1, což je úroveň nejnižší, začátečnická.

„Úroveň A1: Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.“ (RVP ZV, 2007, s. 21)

Nejen z této charakteristiky vychází zpracování oblasti cizího jazyka v RVP ZV pro 1. stupeň ZŠ.

1. 3. Národní plán výuky cizích jazyků

Národní plán výuky cizích jazyků (dále jen NP) si klade za cíl vytvořit podmínky pro zlepšení dovedností obyvatelstva porozumět a komunikovat v cizích jazycích. V rámci NP byl vypracován akční plán výuky cizích jazyků pro období 2005-2008, který hovoří o předškolním a základním vzdělávání a rané výuce cizích jazyků. Plán předpokládá zahájení výuky v posledním roce mateřské školy formou jazykové propedeutiky za předpokladu, že by výuka probíhala denně, v krátkých časových úsecích. Výuka není povinná a je podmíněná přítomností kvalifikovaného odborníka. Návaznost výuky po vstupu dítěte do školy může být zajištěna nepovinným pokračováním v 1. a 2. ročníku ZŠ. Plán považuje za efektivní zařazení krátkých intervalů výuky angličtiny v jiných než jazykových hodinách formou metody „napříč předměty 1. stupně“ (CLIL = Content Integrated Language Learning – „Obsahově a jazykově integrované učení“).

Plán opakovaně zmiňuje význam odborné jazykové přípravy učitelů pro efektivitu a smysluplnost výuky cizím jazykům. Zároveň si klade za cíl vytvořit jazykovou propedeutiku pro učitele 1. stupně ZŠ a propracovat metodu „napříč předměty 1. stupně“.

Na základě NP byly vytvořeny dvě metodiky s názvy „Jazyková propedeutika pro učitele 1. stupně ZŠ“ a „Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ“. Obě tyto příručky obsahují aktivity, činnosti, nápady a pracovní listy pro žáky 1. stupně ZŠ.

Publikace „Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ“ je prezentována s cílem *„přispět k systematické tvorbě materiálů pro tuto výukovou strategii, která odpovídá nárokům moderního cizojazyčného vyučování“* (Baladová, 2006, s. 6). Petr Najvar ve své disertační práci upozorňuje na rozpor, který tkví v problému efektivity rané výuky cizích jazyků pouze za přítomnosti kvalifikovaného odborníka. Příručka však uvádí, že i přes vysoké nároky na kompetence učitele CLILu není požadována aprobace pro cizí jazyk. *„Materiály v publikaci (i na přiloženém CD-ROMu) jsou v tomto smyslu zklamáním. Obsahují jednak jazykové chyby v cílových jazycích, jednak aktivity, jež jsou ve zřetelném rozporu s požadavky na kognitivní a sociální přiměřenost věku dítěte.“* (Najvar, 2008, s.77). Je tedy otázkou, zda budou učitelé dostatečně kritičtí a zároveň ochotní věnovat zapojení strategie CLILu do výuky dostatek času pro to, aby se výuka stala efektivní a smysluplnou.

1. 4. Příklady z praxe - školní vzdělávací programy (ŠVP)

Rozbor ŠVP ZŠ Angel

Tato škola je velmi specifickou ZŠ pro svou výraznou orientaci na výuku cizích jazyků. Škola nabízí jazykové vzdělání již od dvou let dítěte, od 1. třídy s možností bilingvního programu. Cizí jazyk (anglický) je od 1. ročníku povinný. Pro nižší ročníky 1. stupně (1. a 2. ročník) je hodinová dotace 2 vyučovací hodiny týdně. Od 3. ročníku jsou cizímu jazyku věnovány 3 hodiny týdně a v anglickém jazyce je vyučován předmět „My ve světě“.

Významným a ne příliš u nás běžným je bilingvní program této školy, který je nabízen od 1. ročníku jak žákům z bilingvního prostředí, bilingvních tříd MŠ, tak i ostatním žákům. V cizím jazyce jsou vyučovány tyto předměty: Matematika, Výtvarná výchova, Hudební výchova, Tělesná výchova, Tvořivá dramatika a Člověk a práce.

Výuka cizích jazyků na ZŠ Angel je zaměřená na rozvoj komunikativních kompetencí žáků a vytváření podmínek pro používání jazyka v přirozeném kontextu. Škola spolupracuje s rodilými mluvčími, organizuje exkurze, zájezdy a další aktivity zaměřené na jazykový rozvoj žáků.

Škola se účastní mnoha mezinárodních projektů a zapojila se do projektu „Mum, Dad and Me – The Toddlers’ Club“ a je koordinátorskou institucí pro vytvoření metodiky pro výuku jazyka v raném věku, která byla prezentována na konferenci na podzim roku 2009.

Rozbor ŠVP ZŠ nám. Currieových

Tato škola, stejně jako předchozí, zařadila výuku cizího (anglického) jazyka již od 1. ročníku. Podobně rozvržená je i časová dotace výuky. V nižších ročnících 1. stupně jsou cizímu jazyku věnovány 2 vyučovací hodiny týdně, ve 3. a 4. ročníku 3 hodiny a v 5. ročníku 4 hodiny týdně. Anglický jazyk je vyučován jako samostatný předmět.

Na 1. stupni je výuka zaměřena především na osvojení si zvukové podoby jazyka a na nácvik porozumění, a také na gramatiku. Metody výuky jsou aktivizační, aby žáci byli co nejvíce zapojováni do procesu výuky.

Do výuky cizího jazyka jsou zařazeny také okruhy průřezových témat Poznávání lidí, Komunikace, Evropa a svět nás zajímá (zvyky a tradice), Lidské vztahy a Multikulturalita.

2. PSYCHOLOGICKÉ A VÝVOJOVÉ PŘEDPOKLADY PRO VÝUKU CIZÍHO JAZYKA V 1. TŘÍDĚ ZŠ

2. 1. Vývoj řeči

Vývojovou psychologií se podrobně zabývá ve své publikaci Vágnerová (1996). Tato kapitola čerpá z části věnované rozvoji řeči u dětí od narození až po vstup do školy.

Počátky řeči se objevují již v průběhu prvního půlroku dítěte, kdy dítě začíná žvatlat a dokáže hlasem vyjádřit své pocity a nálady. Podmínkou rozvoje řeči je sluchové vnímání. V kojeneckém věku se rozvíjí sluchová percepce, kdy se dítě otáčí za zvukem a preferuje lidský hlas před ostatními zvuky a dokáže jej bezpečně rozpoznat. Častý kontakt s řečí napomáhá dítěti rozlišovat specifické zvuky jazyka. Být neustále vystavovaný kontaktu s mluvenou řečí je nezbytným předpokladem rozvoje řeči.

Kvalitní mluvený projev, přestože zjednodušený, jasněji a pomaleji artikulovaný a často se opakující, je významným pro správný vývoj dětské řeči. Dítě je schopné porozumět řeči již mezi 8.-10. měsícem věku, první slova se pak objevují kolem prvního roku dítěte.

V batolecím věku je velmi příznačné symbolické myšlení a také začínající anticipace budoucího dění. To znamená, že dítě si představuje činnost v mysli a často dojde k výsledku, aniž by činnost provedlo. Dítě si také začíná vytvářet předpojmy, které jsou velmi významné pro rozvoj řeči.

Nápodoba je běžným nástrojem, řeč je přijímána jako hotová a daná forma. Dítě potřebuje vzor řeči, kterému se snaží přiblížit. V tomto věku dítě s oblibou pojmenovává věci okolo a typickou je otázka „Co je to?“. Kolem druhého roku se objevují první kratičké věty, často agramatické formy. Toto období má pro batole velký socializační význam.

Předškolní období je vymezeno věkem mezi třetím a šestým rokem dítěte. Aktivita a sebeprosazení se řadí k základním potřebám dítěte, proto je důležité, aby dítě mělo možnost konfrontace ve skupině vrstevníků a poznávalo základní principy fungování jedince ve skupině. Z hlediska myšlení převládá názorné, intuitivní myšlení. Egocentrické zkreslování reality podle vlastní potřeby je běžným jevem, stejně jako útržkovité myšlení a chybějící komplexní pohled na problém. Egocentrismus se projevuje velmi výrazně jak v myšlení, tak v komunikačním procesu. Egocentrická řeč napomáhá dítěti pojmenovat nové věci a porozumět jim, řídit vlastní aktivity, ale není primárně určena jiné osobě.

Kutálková (1992) popisuje toto období jako velmi citlivé z hlediska rozvoje řeči, která se rozvíjí rychle a v závislosti na tom, jak rodina s dítětem komunikuje, zda dokáže trpělivě odpovídat na typickou otázku „Proč?“. Dítě v tomto věku postupně zvládá výslovnost hlásek, některé z nich mu však působí větší problémy. Za obtížnější jsou považovány sykavky (s, c, z, š, ž, č) a často dochází k jejich vzájemné záměně či nahrazení jinou hláskou. Velmi výraznou hláskou je z hlediska výslovnosti R, které však málokteré dítě na počátku tohoto období dokáže vyslovit správně rozkmitáním špičky jazyka a může si pomoci „francouzským“ R, které však není vyslovené správně a je třeba sledovat, zda si dítě častým opakováním nevytváří špatný mluvní návyk. Také hláska L je obtížná na výslovnost a často bývá příčinou „šlapání si na jazyk“.

Toto období se vyznačuje rozvojem mechanické paměti, která bývá na velmi dobré úrovni. Dítě si často pohrává s rytmem jednotlivých slov a vět. Rytmus básniček, písni a říkadel je velmi významným nástrojem a zdrojem inspirace pro dítě.

2. 2. Nástup do školy

Nástup do školy a přijetí role školáka je pro dítě i jeho rodinu velkým zlomem. Na dítě jsou kladeny výrazně větší nároky a proto je nutné, aby bylo dítě dostatečně vybavené po všech stránkách pro úspěšný start. Pojetí a hodnoty vzdělání jsou velmi závislé na zkušenostech a postojích rodičů, kteří svým dětem předávají informace o škole a motivují je (někdy i negativně) pro práci ve škole. Škola je pro dítě místem první konfrontace hodnotového systému rodiny a společnosti, jejíž zájmy hájí škola. (Vágnerová, 1996)

Pro vstup do školy musí být dítě školsky zralé a připravené. V předškolním období byla aktivita dítěte především cílem, ale když ji dítě dostatečně rozvine a zvládne, stává se aktivita prostředkem. Stejně tak Vágnerová (1996) mluví i o schopnostech a dovednostech. Jakmile se schopnosti a dovednosti dítěte dostanou na úroveň, kdy se mohou stát prostředkem dalšího rozvoje, je vhodné, aby dítě zahájilo školní docházku.

Školní zralost

„Školní zralost je jedním z předpokladů úspěšnosti ve škole. Jde především o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje v celkové reaktivitě dítěte, zejména v odolnosti a schopnosti koncentrace pozornosti. Zráním CNS je podmíněna také lateralizace ruky a rozvoj senzomotorických dovedností. Na zrání závisí i rozvoj zrakového a sluchového vnímání... Pro školní práci je potřebné, aby dítě uvažovalo logicky, na úrovni konkrétních logických operací. Přijatelná adaptace na školu vyžaduje určitý stupeň rozvoje autoregulačních procesů. Dítě by mělo být schopné respektovat obecně významnější motiv, tj. povinnost.“ (Vágnerová, 1996, s.155)

Školsky zralé dítě se lépe koncentruje, má rozvinutější vidění na blízko a je schopné vizuální diferenciaci a analýzy. Je tedy schopné odlišovat tvary písmen a dokáže se zaměřit na detaily a udržet pozornost. Sluchová diskriminace se v průběhu

první třídy rozvíjí, dítě není zpočátku schopné detailní analýzy slov, ale většinou dokáže určit první, někdy i poslední písmeno slova.

Školní připravenost

Nejen školní zralost je předpokladem pro úspěch dítěte ve škole. Mnohé kompetence jsou spojené s učením a zde hraje velkou roli působení sociálního prostředí. Vágnerová (1996, s. 162) popisuje tyto kompetence takto: *„Jde o chápání hodnoty a významu školního vzdělání, které ovlivňuje především motivaci dítěte. Při nástupu do školy musí dítě dosáhnout určité socializační úrovně v oblasti rozlišování a zvládání různých rolí, v oblasti verbální komunikace a v systému běžných norem chování (které by mělo být schopné reálně respektovat).“* Je zřejmé, že nedůležitější sociální skupinou je pro dítě rodina, často ovlivněná dalšími sociálními skupinami, která dítěti předává tyto hodnoty a rozvíjí u něj potřebné kompetence.

2. 3. Specifika dětí v 1. třídě

Konkrétní specifika dětí v první třídě vyplývají z předchozího popisu psychologického vývoje dítěte. Je důležité, že učitelé jsou si vědomi vývoje dítěte z různých stránek a respektují je při plánování výuky.

Z hlediska fyzického vývoje je dítě velmi aktivní, potřebuje pohyb, ale velmi rychle se unaví. Rozvíjí se jemná motorika a koordinace pohybů a dítě již obvykle ví, zda preferuje při práci pravou či levou ruku.

V oblasti sociální je dítě schopné respektovat autoritu, snaží se jí přiblížit a očekává pochvalu a povzbuzení. Svou práci bere velmi vážně a často neodhadne své schopnosti a pokouší se o víc, než je schopno zvládnout. Stále oceňuje hru a soutěž, dožaduje se pravidel a fair play a nerado prohrává. Je tedy na místě i humor a vědomí, že ve třídě má kamarády a patří mezi ně. Dítě rádo pracuje individuálně i ve skupině a často se snaží prosadit svůj názor.

Emocionální vývoj dítěte by měl být na takové úrovni, aby dítě dokázalo rozlišovat dobro a zlo, mělo by ovládat své emoce a vnímat pocity ostatních. Občas má potřebu žalovat, pohádat se, ale většinou spory rychle odezní. Dítě se umí radovat z maličkostí a miluje překvapení.

Kognitivní stránka vývoje dítěte se velmi rychle rozvíjí. Dítě má představu o čase a začíná chápat, co je budoucnost. Je schopné uvědomit si rozměry (velký, menší...) a množství věcí a dokáže je kategorizovat, třídit. Dítě je velmi zvědavé a hodně se ptá. Vydrží u činnosti, dokáže se déle soustředit, někdy však dělá víc věcí najednou a pak má problém je dokončit. Dítě si užívá i vlastní činnost, stejně tak jako má radost z výsledku. Rádo opakuje věci i typy úloh, které už zná, protože zažívá pocit úspěchu při jejich řešení. Dítě je schopné sebehodnocení i hodnocení práce ostatních. Rádo samo objevuje, jak věci fungují a manipuluje s věcmi.

Jazykový vývoj je různý v závislosti na prostředí, ze kterého dítě pochází. Dítě se dokáže vyjadřovat vhodně, adekvátně komunikuje s rodinou, přáteli i cizími lidmi. S oblibou si hraje se slovy, vyhledává vtipy a hádanky. Dítě je nejen dobrým posluchačem, rádo vypráví, ukazuje, hovoří o sobě a často až fabuluje. Aktivní i pasivní slovní zásoba se velmi rychle rozrůstá. (V. Krejčová a J. Kargerová in Kreislová, 2008)

2. 4. Odlišnosti práce v mateřské a základní škole

V této kapitole se zabývám porovnáním MŠ a ZŠ z hlediska náročnosti práce, přičemž vycházím z předchozích kapitol a studia psychologického vývoje dítěte.

Přechod z mateřské do základní školy je zlomovým obdobím jak pro dítě, tak i pro jeho bezprostřední okolí. Mění se dětský pohled na instituci, do které dochází. Mateřská škola se zásadně odlišuje režimem i programem od základní školy. Prostředí základní školy provází přísnější pravidla, která se dítě musí naučit respektovat. Volnější, přestože vedený program v mateřské škole se mění na jasně strukturovaný školní den. Je určená doba pro učení a pro odpočinek. Dítě musí do školy přijít včas a záleží především na rodičích, jak zorganizují ranní vypravování do školy, aby dítě nebylo vystaveno stresu z toho, že nestihne přijít včas na vyučování.

Ve škole se po dítěti vyžaduje delší doba soustředění a přestože je výuka v 1. třídě pestrá a činnosti jsou střídány, proces zvykání si na jiné podmínky je pro každé dítě různě náročný. Dítě dostává domácí úkoly, které nejsou nijak náročné (zpočátku jde hlavně o přípravu pomůcek, atp.). Dokud se však dítě nenaučí psát, úkoly si musí zapamatovat a správně je vyřídit rodiči, který dítěti pomáhá s přípravou do školy. Je stresující, zapomene-li dítě nebo rodič něco připravit, protože samo dítě musí přiznat učiteli, že zapomnělo nebo popletlo zadání úkolu.

Liší se také instrukce a tempo práce. Přestože jsou zohledněny individuální potřeby dítěte, frontální přístup u řešení některých úkolů je běžnou praxí a dítě pak neurčuje tempo práce. Je velmi náročné držet krok s ostatními, ať už dítě musí čekat, než ostatní práci dokončí, nebo naopak spěchat s dokončením.

Škola je pro dítě institucí, kde je již dítě hodnoceno a učí se samo sebe hodnotit. I to posouvá vnímání školy dítětem. Dítě si uvědomuje, zda je více či méně úspěšné mezi vrstevníky a je tak vytvářen tlak na dítě. Je logické, že dítě (často podpořené rodiči a jejich vnímáním vzdělání) touží být úspěšné a je stresující, pokud zaostává za ostatními dětmi.

Právě pro tyto odlišnosti, které jsou pro děti permanentně zátěžové, je klíčová role učitele. Je důležité, aby si učitel uvědomoval náročnost přechodu z mateřské do základní školy a pomohl dětem v adaptaci na nové situace, do kterých se dítě dostane. (Klégrová, 2003)

2. 5. Učitel v 1. třídě

Učitel v 1. třídě má daleko větší význam, než si mnoho lidí uvědomuje. Na druhém stupni už vliv učitele není tolik výrazný jako právě při vstupu do školy. Osobnost učitele prvňák vnímá nekriticky, což je na jedné straně výhodou, protože žák je schopen přehlédnout učitelovy nedostatky, ale na straně druhé tak vzniká pro učitele závazek, který apeluje na zodpovědnost v přístupu k tomuto povolání. (Kreisllová, 2008)

„Co nám pomůže být dobrým učitelem a na co v 1. třídě nesmíme zapomenout:

- *Jsme dětem vzorem.*
- *Vstupujeme do třídy s úsměvem pozitivně naladěni.*
- *Používáme humor, dáváme najevo radost a nadšení.*
- *Oceňujeme každou snahu a úsilí.*
- *Přijímáme každé z dětí, vnímáme a respektujeme jeho potřeby.*
- *Důvěřujeme mu.*
- *Citlivě analyzujeme jakoukoliv změnu v chování.*
- *Komunikujeme vstřícným a přátelským způsobem.*
- *Oslovujeme děti jmény.*

Čeho bychom se měli vyvarovat?

- *Přenášení osobních problémů či konfliktů s rodiči na děti*
- *Subjektivního hodnocení*
- *Zastrašování a zesměšňování*
- *Náladovosti“ (Kreisllová 2008, s. 22).*

Důležitou roli hraje učitel při výuce cizího jazyka. Sdílí se svými žáky v přijatelné formě nový jazyk a také to, jak k jazyku přistupovat a jak se mu učit. Učitel by se měl ujistit, že žáci ví, proč tu nebo onu aktivitu dělají a co nového se naučí. Zároveň je kladen velký důraz na vytvoření bezpečného prostředí, ve kterém se žák nebude bát testovat, zkoušet a procvičovat nové struktury, se kterými se sžívá, a získává dostatečné sebevědomí pro sebevyjádření bez úzkostného pocitu.

Role učitele je nezastupitelná, proto je každý, kdo se pro toto povolání rozhodne, zodpovědný za své působení na žáky (Brewster, J a kol., 1992).

2. 6. Připravenost dítěte na výuku cizího jazyka

Názory na zahájení výuky cizích jazyků se odlišují, je však velmi důležité uvědomit si, že každé dítě je individualitou a nelze tedy schopnosti a dovednosti dětí v určitém období generalizovat. Přesto je možné vycházet z poznatků o vývoji dítěte a diskutovat jeho možnosti.

Chování dítěte v kojeneckém věku naznačuje, že dítě je v tomto období schopné naučit se jakýkoliv jazyk v závislosti na četnosti setkávání se s daným jazykem. To znamená, že dítě, které se narodilo v Čechách českým rodičům je schopné naučit se perfektně např. čínsky, pokud bude od počátku v neustálém kontaktu s čínštinou. Kapacita mozku dítěte je navíc schopná zvládnout více jazyků najednou, o čemž svědčí jedinci pocházející z bilingvního či multilingvního prostředí.

Podmínkou pro zahájení výuky cizího jazyka v 1. ročníku je zvládnutí výslovnosti mateřského jazyka dítěte, stejně pak přijatelné vyjadřovací schopnosti při vstupu do školy. Vzhledem k tomu, že tyto předpoklady jsou zjišťovány u zápisu do 1. třídy, každý prvňák by měl mít dostatečně rozvinuté jazykové (a komunikační) schopnosti a dovednosti.

Předškolní období se vyznačuje kontaktem dítěte s množstvím rytmických cvičení v podobě básniček, písniček a říkadel, proto by měl být cit pro rytmus a intonaci jazyka dostatečně rozvinutý. Úroveň zrakové i sluchové diferenciacce dosahuje úrovně dostačující pro zahájení výuky čtení a psaní v 1. ročníku, dítě by proto nemělo mít problém sluchově a později i zrakově odlišit slova v cizím jazyce. Odlišnost zvukové stránky češtiny a cizích jazyků (angličtiny především) je natolik výrazná, že by dítěti sluchová analýza těchto rozdílů neměla činit problém. Je zřejmé, že výslovnost je jiná stránka věci a je nutné, aby výslovnost češtiny byla u dítěte na velmi dobré úrovni před tím, než zahájí výuku výslovnosti jiného jazyka (pokud již výuka nebyla zahájena před vstupem do školy).

Předpoklady dítěte pro studium cizího jazyka nahrávají mnoha metodám výuky cizích jazyků. Pohyb a aktivita patří k základním potřebám dítěte a proto je nasnadě využívat nejrůznější metody založené na pohybu. Prvňák je velmi svědomitý a bere svou práci vážně (Krejslová, 2008), proto jej není těžké motivovat. Hry jsou nedílnou součástí výuky cizího jazyka, proto si můžeme být jisti, že si dítě najde aktivitu, na kterou se bude vždy těšit. Zvědavost dítěte a schopnost koncentrace se zúročí v aktivitách zaměřených na manipulaci (s obrázky, s písmeny) a třídění. Opakování jako oblíbená činnost potvrzující to, že už dítě něco zná, je ideální pro položení kvalitního jazykového základu pro další učení jazyků. V neposlední řadě by dítě mělo být zdatné jako posluchač a vypravěč, což je výhodou vzhledem k tomu, že obě tyto dovednosti patří k základním nástrojům při učení se cizímu jazyku.

Předpoklady dětí k učení se cizímu jazyku

Děti nepřichází do výuky s prázdnými rukama. Mají některé přirozeně rozvinuté schopnosti a instinkty, které by měly být základním stavebním materiálem pro plánování výuky cizích jazyků. Susan Halliwell ve své publikaci uvádí šest kategorií dětských schopností, které dětem pomáhají při výuce cizího jazyka již od předškolního věku.

1. Schopnost dětí pochopit

I když se to může zdát zvláštní, děti v tomto věku mají schopnost pochopit význam, který učitel chce sdělit, ačkoliv nerozumí jednotlivým slovům. Mimika, gesta, postoje a intonace napomáhají dětem pochopit učitelovu zprávu. To je základní

dovednost pro pozdější uchopení cizího jazyka. Pro učitele z toho vyplývá, že pouze verbální komunikace nestačí k dobrému vedení hodiny v cizím jazyce. Je potřeba upozornit na to, že v pozdějším stadiu výuky je potřeba rozvíjet i detailnější pochopení vyjádřeného jazyka, aby si děti nezvykly číst jen to základní, tj. gesta, mimiku aj., protože to pro zvládnutí jazyka nestačí.

2. Dětská schopnost kreativně se vyjádřit s omezeným jazykovým vybavením

Pokud děti neznají slovo, které potřebují použít, velmi často si vypomohou tím, co už znají. Např. dítě chce říct „I have not finished yet.“, ale neví jak, proto použije např. „No finish, no finish!“.

3. Kapacita pro nepřímé učení

Jedním ze základních nástrojů jsou nejrůznější typy her, např. hádanky (kdo co si myslí, kdo jsem? atp.). Mnoho učitelů má obavy z toho, že hra není skutečná práce, je-li však dobře promyšlená, pak se stává jednou z klíčových aktivit pro učení (pro děti často nevědomé).

4. Instinkt dětí pro hru a zábavu

Děti jsou nesmírně vynalézavé co se týče zábavy a her. Když učitel vysvětlí pravidla nějaké hry, alespoň jedno z dětí má většinou nápad jak pravidla vylepšit a upravit. Učitel toto často přijímá velmi nervózně a nerad uznává, že by nápad dětí mohl být lepší než jeho vlastní. Ale právě dětský instinkt dětem napovídá, co je pro ně vhodné a co je bude bavit. Je důležité, aby se učitel nad těmito podněty zamyslel vždy dříve, než dítě odmítne, protože právě jeho žák pro něj může být tím nejlepším učitelem.

5. Role dětské představivosti

Dětská představivost je obrovská. Je ale potřeba si uvědomit, že u malých dětí jde vždy o víc než o zábavu, když si různé věci představují. V tomto věku si dítě neustále utváří představy o okolním světě. Skrze své představy o fungování světa (někdy odlišné od reality) si dítě potvrzuje, jaký svět je doopravdy je. Proto by učitel neměl zapomínat na zařazení aktivit, ve kterých mají žáci možnost svou fantasií a představivostí využít!

6. Instinkt pro interakci a mluvení

K tomuto bodu není mnoho co říct. Je to nejzákladnější instinkt dětí ve vztahu k učení se jazykům a učitel cizího jazyka má nesmírné štěstí v tom, že jej má k dispozici. Je základním předpokladem pro úspěšné zvládnutí komunikace v cizím jazyce. U dospělých je tento instinkt spíše vzácný, proto se jazykům učí obtížněji a nejsou vždy tak úspěšní. (Halliwell, 1992, s.3-8)

Ještě konkrétnější jsou v popisu těchto schopností autorky Scott a Ytreberg (1991), které specifikují dětský věk mezi 5-7 lety. Děti v tomto věku jsou podle nich schopné mluvit o tom, co právě dělají, vyprávět o svých zážitcích, někdy i smyšlených. Jsou schopné vysvětlit, proč si něco myslí a logicky zdůvodňovat, stejně tak využít bezmeznou fantazii a představivost.

Toto jsou základní informace, které by si měl každý učitel uchovat a vybavit, když se rozhodne vyučovat cizí jazyk předškoláky nebo začínající školáky. Bez zohlednění těchto schopností se může snadno stát, že dětem bude výuka připadat hloupá, nudná a nebudou pracovat s nadšením.

3. RANÁ VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ

3. 1. Význam a cíle rané výuky cizích jazyků

Je několik hledisek, podle kterých je možné nahlížet na výuku cizího jazyka v raném věku.

Mezi námi je mnoho lidí pocházejících z bilingvní rodiny (otec a matka nemají společný mateřský jazyk) a v podstatě jsou schopni využívat oba jazyky rovnocenně, jsou tedy bilingvní. Někdy dochází i k situaci, kdy se v rodině používá více cizích jazyků, potom mluvíme o multilingvistu.

Z hledisek sluchového, fonačního, neurologického i biologického jsou kojenci a malé děti vybaveny vším, co je nezbytné pro přirozené nabytí schopnosti užívat dva až tři jazyky zároveň, ovšem za předpokladu, že je zajištěn přirozený kontakt s každým z těchto jazyků. V tomto případě mluvíme o bilingvistu či multilingvistu jako o

rovnocennosti mezi jazyky. Nicméně je nám jasné, že cílem školní výuky cizích jazyků není snaha o bilingvismus dítěte vzhledem k pozdějšímu zahájení výuky (1. ročník ZŠ), k počtu žáků ve třídě a v neposlední řadě k nárokům jiných předmětů.

Společnost klade nárok na znalost alespoň jednoho světového jazyka a na vyvážené a kulturně ucelené vzdělání. Je důležité, aby se lidé byli schopni porozumět, komunikovat a využívat cizí jazyk pro svůj další život, ať už ke studiu, k práci či v osobním životě. Probíhají nekonečné debaty o tom, kdy začít s výukou cizího jazyka. Přestože se názory na tento problém rozcházejí, cizojazyčná výuka se posouvá do nižších ročníků a je otázkou, kde se tento trend zastaví. Brewster a kol. (1992) zastává názor, že rok výuky na 1. stupni se nedá srovnávat přínosem s rokem výuky na 2. stupni ZŠ. Prvostupňové metody a tempo práce se v tomto věkovém období velmi liší a na 2. stupni nikdo dítěti nenahradí schopnost porozumění, imitace a spontaneity. Povinná výuka cizího jazyka je zavedena od 3. třídy, nicméně první dva roky školní docházky mají své neocenitelné výhody, pro které je cenné s výukou začít. Faktem je, že žáci těchto ročníků jsou blíž době, kdy získali schopnost používat mateřštinu. Kolem desátého až jedenáctého roku jsou již žáci odrostlí nejlepším sluchovým, fonetickým a imitačním předpokladům pro výuku cizího jazyka. Pokud před dítě neklademe přehnaně ambiciózní, ale atraktivní a zároveň realistické cíle, můžeme významně uspět v přípravě dětí na výuku cizích jazyků po stránce lingvistické, psychologické i kulturní. Cit pro jazyk, sluch a výslovnost získané v prvních letech školní docházky později působí přirozeně a dodávají jazykovému projevu to, co starší žáci a dospělí budou jen těžko dohánět.

Z psychologického hlediska je pro žáky významným objev, že to, co jsou schopni vyjádřit mateřským jazykem, lze vyjádřit přesně i jiným jazykem. Jakýkoliv jazyk plní stejné funkce, přestože forma jazyka je odlišná, často velmi výrazně.

Dalším faktem, na který je třeba upozornit, je všudypřítomnost anglického jazyka. Setkáváme se s ním na ulicích, veřejných místech, školách, v novinách i knihách, tedy i v médiích, která obklopují žáky každodenně. V mnoha zemích je v podstatě angličtina „druhý národní jazyk“ a slouží k okolní komunikaci se světem, protože daný mateřský jazyk země je vesměs možné použít jen v té které zemi (př. Finsko, Švédsko...). Anglický jazyk je hlavní nástroj mezinárodní komunikace. Některé pervazivní formy (často gerundium) anglického jazyka se stávají běžnými využívanými výrazy v češtině (jogging, booking, marketing). Tyto jevy současné doby dávají

dostatečný smysl rané výuce cizího jazyka, pokud je naším cílem napomoci dětem porozumět a orientovat se ve svém okolí.

Důležitým cílem výuky cizího jazyka od počátku školní docházky je však především snaha o ulehčení budoucího studia jazyků a osvojení si správných návyků pod vedením kvalitního učitele v době, kdy je dítě citlivější a vnímavější ke zvukové stránce jazyka. Vzhledem k ranému začátku výuky cizích jazyků není čtení a psaní na této úrovni primárním cílem výuky, a tak se učitelé zaměřují na komunikaci, rozvíjení vztahu k jazyku, uvědomění si významnosti znalosti cizího jazyka a vytvoření co nejlepšího základu pro další studium jazyků. Je však nezbytné si uvědomit, že čtení a psaní jsou elementárním předpokladem pro komplexní osvojení jazyka a navíc přispívají k rozmanitosti činností při výuce a napomáhají porozumění tomu, jak cizí jazyk funguje a proto by neměly být ignorovány. (Brewster a kol., 1992)

3. 2. Rozdílnost názorů na vhodnou dobu pro zahájení výuky cizího jazyka

Existují tři základní názory, jejichž prezentace není pokaždé zcela totožná, stejně jako argumenty hovořící pro nebo proti tomuto názoru. Nicméně lze tyto názory zobecnit a vytvořit tři skupiny považující určité období jako více či méně vhodné pro začátek výuky cizího jazyka.

1) Batolecí a předškolní věk dítěte

V dnešní době, která klade vysoké nároky na jedince z hlediska vzdělání a podporuje konkurenční prostředí trhu práce, se stává trendem zahájit výuku cizího jazyka co nejdříve, tzn. již v předškolním věku či dokonce ve věku batolecím. Výuka cizích jazyků zahájená před třetím rokem věku dítěte je vesměs nahlížena jako bilingvní či multilingvní výchova. Jsou-li splněny základní podmínky (zajištěný každodenní kontakt s cizím jazykem, rodiče s odlišným mateřským jazykem či osoba, která je přirozeně v kontaktu s dítětem a mluví cizím jazykem), je pro dítě klíčové zvládnout více jazyků, aby se dokázalo domluvit s nejbližšími. Dítě si neuvědomuje, že hovoří více jazyky a bez větších problémů dokáže jazykové systémy odlišit ve spojení s osobou, ke které hovoří. O takovém dítěti lze mluvit jako o přirozeně bilingvním (multilingvním). V tomto případě, tedy nabytí znalosti více jazyků v útlém dětství, není

výrazných odpůrců, protože je prokázáno, že tento systém funguje bez škodlivých vlivů na dítě.

Existují však i názory pro výuku cizímu jazyku za podmínek, kdy není vytvořeno přirozené prostředí pro výuku více jazyků a toto prostředí je navozeno uměle. V tomto případě se nabízejí k prezentaci dva příběhy publikované v časopisu „Cizí jazyky“. Učitelka angličtiny popisuje, jak své dítě od malička v rodině vystavovala angličtině a hovořila s ním jak anglicky, tak slovensky. Po nějakém čase bylo dítě schopné využívat angličtinu k základnímu dorozumění, ale mělo velké problémy se slovenštinou a komunikací vůbec. Sama autorka se přiklání k zahájení výuky až poté, co dítě zvládne svůj mateřský jazyk na přijatelné úrovni, tedy mezi 5. - 8. rokem věku dítěte (Muríňová, 1992/1993, s.51-55). V jiném případě lektorka německého jazyka zmiňuje jako vhodný věk pro začátek již ukončený třetí rok dítěte. *„Nechceme-li si hrát na bilingvní prostředí tam, kde ve skutečnosti není (dítě velmi záhy vycítí samoučelné užívání druhého jazyka a přestane být motivováno), je třeba hledat metody, které by pomohly učit se jazyk tak jako při bilingvní výchově snadno, bez nepochybně pro předškolní dítě demotivujících pocitů námahy, práce, povinnosti.“* (Hutarová, 1996/1997, s.159-160). Autorka využívala experiment střední cesty mezi bilingvismem a klasickou školskou výukou. Využívala autentické knihy ke čtení a vhodné okamžiky, kdy dítě mělo chuť se učit. Svou metodu popisuje jako velmi úspěšnou.

Předškolní výuka cizího jazyka je běžně nabízena mateřskými školami, ale málokde je garantována skutečně kvalitní práce profesionála, tedy kvalifikovaného učitele cizího jazyka pro tuto věkovou kategorii. Pokud výuka není kvalitní, pak na dětech často nezanechá žádný významnější pozitivní výsledek, může ale zanechat dopad negativní, jak popisuje Hendrich v Didaktice cizích jazyků. Vyslovuje obavu, *„aby tvorba dalšího jazykového systému nezasáhla rušivě do konstituování mateřského jazyka“* (Hendrich, 1988, s. 50). Souhlasí však s tím, že v rámci využití schopnosti dětské nápodoby a schopnosti jednorázového učení by neměl věk zahájení výuky překročit 7 - 9 rok věku dítěte.

2) Období mezi 5.-8. rokem věku dítěte

Druhá skupina názorů propaguje zahájení výuky mezi 5. – 8. rokem. Dítě je stále ještě velmi spontánní, schopné imitace a má velmi dobrou mechanickou paměť. Odpůrci však tvrdí, že výuka v nižších třídách ZŠ (1. a 2. třída) není nijak přínosná. Při nástupu do školy jsou na dítě kladeny velké nároky a zároveň jsou oba ročníky

obdobím, kdy se dítě začíná učit svému mateřskému jazyku a není tedy vhodné oba systémy konfrontovat. Tomuto argumentu odporuje článek zveřejněný na portálu „Nadané dítě“, kde je vyjádřen názor, že je vhodnější zahájit výuku již od počátku školní docházky, aby se předešlo možným rozdílným úrovním znalosti cizího jazyka, pramenícím z často nabízené nepovinné výuky cizího jazyka od prvních tříd, kdy některé děti výuku absolvují a jiné ne. Pravdou je, že školy většinou nemají prostředky na to, aby byly schopné rozdělit děti do skupin podle dosažené (nebo nulové) znalosti jazyka. Proto jsou děti s různou znalostí jazyka běžně v jedné skupině a některé z nich začínají s jazykem již po několikáté, což může mít negativní dopad na jejich vztah k učení se cizímu jazyku. Autor nepopírá, že ve třetím ročníku žáci rychle doženou to, co se ostatní učili od první třídy. Přesto však zastává názor, že dřívější počátek otevírá dětem možnost vybudovat si lepší vztah k cizímu jazyku než při začátku výuky ve třetí třídě. Dítě, v již tak velmi náročném ročníku, povinně nastoupí výuku cizího jazyka třikrát týdně a náročnost cizího jazyka spolu s jazykem českým pak vyústí v neoblíbenou obou jazyků či v neoblíbenou výuku cizího jazyka (Hubatka, 2008).

3) Výuka cizích jazyků od 3. třídy ZŠ

Povinná výuka cizího jazyka od třetího ročníku ZŠ otevírá třetí skupinu názorů. Pozdější začátek výuky cizího jazyka s sebou přináší výhodu ukončenosti vývoje dětské řeči a mateřského jazyka. Při výuce cizích jazyků se nabízí možnost využití mateřštiny jako jazyka srovnávacího. Zároveň je dítě v tomto věku dostatečně zdatné pro rozvoj čtení a psaní v cizím jazyce. Psycholog Jaroslav Šturma se ve svém článku (Šturma, 2007) staví na stranu pozdějšího začátku výuky cizího jazyka (3. třída) a zdůrazňuje význam přizpůsobení výuky názornému myšlení dětí.

Marie Fenclová ve svém odborném článku pro časopis „Cizí jazyky“ vyvrací několika doloženými výzkumy názor o efektivitě rané výuky cizích jazyků, nicméně neztrácuje smysl časné výuky, pokud jsou pro ni zajištěny dostatečné podmínky časové a vývojové na straně dítěte, a odborné ze strany pedagogů.

Závěrem lze konstatovat, že všichni zmínění odborníci se shodují v tom, že přirozená bilingvní výchova není pro dítě nijak škodlivá, naopak. Nepopírají také, že pokud je zajištěna kvalitní výuka raná cizího jazyka a „*exkluzivní podmínky*“ (Fenclová, 2004/2005) na základní škole, není důvod, pro který by výuka neměla být úspěšná a přinejmenším budovat pozitivní vztah dítěte k jazyku. Z diskuze vyplývá, že

záleží především na podmínkách výuky a na tom, jak se cizí jazyk učí spíše než na době zahájení výuky cizího jazyka.

3. 3. Principy, strategie a metody rané výuky cizích jazyků

Problematika výuky cizích jazyků nabízí mnoho námětů k diskuzi. Jak již bylo zmíněno výše, odborníci se dohadují o tom, které věkové období je optimální pro zahájení výuky. Většina z nich se ale shoduje v tom, že důležité jsou především podmínky k učení se cizímu jazyku a teprve pak přichází na řadu diskuze o věku. Následující obsáhlá kapitola vymezuje klíčové metodické principy a strategie. Čerpá z klíčových metodických příruček, které patří k základní literatuře, kterou by měl učitel cizích jazyků na 1. stupni dobře znát. Jejich autoři se dlouhodobě zabývají výukou cizích jazyků v předškolním a školním období. Patří mezi ně především O. Dunn (1983), M. Slattery a J. Willis (2001), J. Brewster a kol. (1992), S. Halliwell (1992), C. Read (2007) a W. A. Scott a L. H. Ytreberg (1990). Přestože jsou některé z publikací více než dvacet let staré, jsou v nich nadčasově formulovány základní principy pro ranou výuku cizích jazyků a je tedy na místě je využít.

3. 3. 1. Péče o klima v učící se dětské skupině

Vnímání dětí jako skupiny odlišných jedinců s individuálními potřebami by mělo být pro každého učitele samozřejmostí. Práce se skupinou dětí by měla vést ke vzniku komunity, ve které je podporována a rozvíjena spolupráce a vzájemný respekt mezi dětmi i učitelem. Je tedy třeba, aby byl učitel dobrým příkladem takového chování, jaké od své skupiny očekává. Měl by respektovat odlišnosti dětí a přijmout základní fakt, že každé dítě přináší do skupiny svou jedinečnost a podílí se na práci ve skupině podle svých možností. Skupina však bude dobře fungovat jen tehdy, bude-li mít možnost působit v pozitivním pracovním prostředí.

C. Read (2007) ve své publikaci popisuje a nabízí k zamyšlení tzv. „The seven R’s“ („Sedm R“), jež jsou klíčové pro vytvoření pozitivního prostředí. Jsou jimi: Relationships (vztahy), Rules (pravidla), Routines (rutiny, pravidelný, stereotypní postup), Rights (práva), Responsibilities (povinnosti), Respect (respekt), Rewards (odměny). (Read, 2007, s. 11)

Není nutné definovat a rozepisovat všech „Sedm R“, přesto se však o některých z nich zmíním v kapitole věnující se strategiím rané výuky cizích jazyků.

3. 3. 2. Výukové strategie pro ranou výuku cizích jazyků

V této podkapitole považuji za důležité stručně popsat nástroje, se kterými učitel při výuce pracuje nebo může pracovat. Jedná se o výběr osvědčených strategií, které ve svých publikacích popisují odborníci.

„R“ strategie

Rituály nebo také „zvyklosti“ ve skupině jsou důležitou složkou výukového procesu. Napomáhají soudržnosti skupiny a uvědomění si sounáležitosti k dané skupině. Sdílení společných zážitků (přání k narozeninám spojené s tradiční hrou či písničkou, atp.) pomůže skupině utvořit fungující, přátelské společenství, ve kterém se každý může cítit dobře.

Rutiny vytváří bezpečnou a známou půdu pro děti, které se v takových podmínkách suverénněji pohybují a vyjadřují. Děti ví, co očekávat a co udělat v různých situacích. Rutiny fungují pro jakoukoliv věkovou skupinu a vytváří funkční pracovní prostředí.

Jedním ze základních nástrojů pro ranou výuku cizího jazyka je repetice. Mnoho učitelů se obává, aby žáky přehnanou repeticí nenudilo – zřejmě vycházejí z toho, že dospělí (se kterými se mohou ztotožnit) nebo starší děti by stejná aktivita dlouho nebavila. Není třeba se repetice obávat, pokud ji učitel dokáže zaobalit do zábavné formy hry. Repetice hrou přináší dětem uspokojení z úspěchů a stává se tak významnou motivační složkou. U menších dětí se často setkáváme s tím, že si samy oblíbí nějakou aktivitu a chtějí ji opakovat stále znovu. (Dunn, 1983; Read, 2007)

Prefabrikovaný jazyk, instrukce, organizace

Prefabrikovaný jazyk je nástrojem pro brzkou komunikaci s dětmi v cizím jazyce. Neznamená to, že by učitel žáky učil, jak sestavit větu, ale učí je celky s konkrétním významem, které se opakují a využívají se každou hodinu. Jako příklad lze uvést rutinní začátky hodiny „Hello, how are you?“ – učitel dětem nevysvětluje, že

podmět následuje po slovesu, ale děti ví, že „how are you“ znamená „Jak se máš?“ a už nepotřebují vědět, jak byla otázka utvořena.

Prefabrikovaným jazykem jsou také např. jednoduché instrukce pro organizaci třídy. Pokud učitel dobře zorganizuje počáteční hodiny, děti si velmi brzy osvojí prefabrikovaný jazyk pomocí repetice a neustálého používání frází. Tím se velmi pozvedne sebevědomí dětí, protože si uvědomují, že jsou schopny reagovat na jednotlivé pokyny v cizím jazyce, aniž by jim je někdo překládal. (Dunn, 1983)

Využití českého jazyka v hodinách cizích jazyků

Existují velmi rozličné názory na to, zda vést hodiny pouze v cizím jazyce či používat češtinu. Sama nemám vyhraněný názor, protože ze zkušenosti, ač poměrně krátké, vím, že vše záleží na skupině dětí, kterou učitel začne učit. Pokud učitel začíná učit skupinu začátečníků, pak má velikou šanci na to si skupinu „vychovat“ tak, aby byla čeština v hodinách využívána minimálně a výukou prefabrikovaného jazyka vytvořit skutečně stimulační cizojazyčné prostředí. Pokud ovšem skupinu „zdědí“ po nějakém kolegovi, může být skupina zvyklá na jiný systém práce a pak je poměrně obtížné přeorientovat skupinu na jiný styl výuky.

Brewster a kol. (1992) ve své publikaci polemizuje nad využitím angličtiny a mateřštiny ve třídě při hodině cizího jazyka. Protože jsou mi tyto názory blízké, zmíním několik argumentů.

Autoři se přiklánějí k převážnému využívání angličtiny, pokud je to možné, ale nabádají učitele k tomu, aby tak nečinili za každou cenu. Jsou určité situace, kdy je lepší využít mateřský jazyk, aby se použití angličtiny neminulo účinkem.

Několik argumentů pro používání angličtiny

Je dobré demonstrovat využití angličtiny např. při zadání instrukce, hodnocení, hry atp. a zároveň poskytnout žákům příležitost poslechu přirozené angličtiny. Pokud učitel mluví převážně anglicky, podněcuje žáky k přirozené reakci v angličtině, k seznámení se se slovní zásobou, se kterou se žáci nesetkají v učebnici a podporuje poslech a ústní projev. Dochází k podpoře uvědomění si významu znalosti cizího jazyka. Učitel ukazuje žákům, že je možné angličtinu prakticky využít v běžných situacích, neučí se ji tedy jen jako „další předmět“ ve škole. Tento prvek je motivační a zároveň také ukazuje alternativní způsob komunikace s těmi, kdo mluví jiným jazykem

(význam kontextuální – angličtina není pouze o „formálních“ cvičeních). (srov. Halliwell, 1992, s.15)

Argumenty pro používání mateřského jazyka

Učitelé se často obávají přílišného využívání mateřského jazyka v hodinách cizích jazyků. Mateřština je však na místě pro vysvětlení slov, která žáci nemohou odhadnout z kontextu či obrázku, protože tak usnadní práci a nenaruší běh a rytmus hodiny zdoluhavým vysvětlováním v cizím jazyce. Další možností je uvedení nějaké aktivity, např. scény k příběhu, kdy není cílem slovní zásoba v tu chvíli použitá ale vlastní fakt, který pomůže dětem pochopit příběh v cizím jazyce. Při poskytování složitější zpětné vazby učitel - žák a naopak žák – učitel je mateřština výhodou, protože se oba mohou ptát či odpovídat na otázky, které jsou v cizím jazyce příliš složité. Pokud chceme mluvit o kulturních souvislostech, např. tradice o Vánocích, mateřština nám pomůže vyjádřit to, co bychom s prvňáky jen obtížně zvládali v cizím jazyce.

Považuji za důležité zmínit fakt, že překlad by neměl pravidelně následovat cizojazyčnou frázi, ale měl by být výjimečným nástrojem pro usnadnění příliš složité situace, kde cílem není vyvození významu, ale např. pochopení složité instrukce pro nějakou aktivitu. Jakmile se překlad stane běžnou záležitostí a žáci se učí přesné překlady slovíček, bude velmi obtížné je naučit pracovat s významy slov v kontextu v pozdějším věku (př. *please* = prosím, ale také *to please* = potěšit).

Význam pochvaly a práce s chybou

Je nepopiratelné, že pochvaly výrazně zlepšují výkony a také vztahy žáků. Pochvala ve třídě pomáhá vytvořit pozitivní učební prostředí, ve kterém jsou úspěchy oceňovány. Vědomí tohoto faktu posiluje žákův pocit bezpečného prostředí, ve kterém se nemusí bát, že bude neúspěchem zesměšněn. Pochvala posiluje žákovo sebevědomí, které je zapotřebí k odhodlání vyslovit slovo v angličtině, k odbourání bloku k mluvení, který je v nás hluboce zakořeněn (Basilio, 2008).

Jakékoliv úsilí žáků o aktivní účast v hodině by mělo být podporováno a oceněno. Žáci potom snáze přijímají nutné opravy ze strany učitele. Reakce na opravu ze strany spolužáka bývají překvapivě dobré. Pokud jeden žák naznačí jinému, že udělal chybu a nechá ho, aby svou chybu napravil, případně mu v tom pomůže (např. opraví

výslovnostní chybu a ve výsledku oba žáci správně vysloví cílené slovo), potom je i tato korekce pozitivně přijímána (Brewster a kol. 1992).

Opravou chyb by však neměla být strážena příliš dlouhá část hodiny či aktivity, protože neustálé upozorňování na chybu žáky demotivuje nebo vzbudí strach z toho, že nic nedokáže říct správně. Práce s chybou se odvíjí především od učitelovy schopnosti citlivě rozpoznat, kdy je potřeba žáka opravit a kdy je možné chyby přejít, a také od cíle aktivity. Pokud je cílem plynulá komunikace, je vhodnější nechat žáka mluvit i s chybami. Pokud je však cílem cvičení správný výběr slovíčka nebo vhodné struktury, v případě chyby je oprava na místě.

V knize *Teaching English to Children* na otázku „Jaký by měl být ideální učitel?“ děti odpovídají, že ideální učitel by měl být trpělivý a nemělo by mu vadit, když dítě občas udělá chybu. Autorky komentují odpovědi dětí s odkazem k ideálním žákům. Ti by se neměli smát chybám ostatních a toto pravidlo by mělo být dodržováno všemi členy skupiny. (Scott, 1990, s.10).

Vhodným řešením může být i nonverbální upozornění na chybu, ať už gestem či výrazem obličeje. Tyto signály by však měly vycházet s předchozí domluvy učitele s žáky. Pokud se jedná o jednoho či dva opakovaně chybující žáky, tyto signály mohou být tajnou dohodou mezi učitelem a žákem, která ostatním dětem zůstane skrytá a přeci může účinně fungovat pro zmíněného žáka.

Je i mnoho dalších způsobů, nicméně nonverbální korekce chyby je považována za velmi efektivní řešení právě při výuce cizího jazyka. (srov. Halliwell, 1992, s.12-14)

3. 3. 3. Metody vhodné pro ranou výuku cizích jazyků

Metoda TPR

Metoda Total Physical Response (TPR) v doslovném překladu znamená „celková fyzická reakce (či odezva)“. Jak vyplývá z názvu, žák poslouchá a reaguje na učitelovu instrukci pohybem těla. Tato metoda je vhodná pro počáteční komunikaci v cizím jazyce, protože pomáhá odbourat zábrany, pokud se nějaké objeví.

Učitel:

- říká žákům, co mají dělat
- zřetelně a přirozeně vyslovuje i intonuje

- pomáhá žákům porozumět doprovodnými gesty či vykonáním instrukce

Žáci:

- musí pozorně naslouchat instrukcím
- užívají si pohyb
- mohou pohyb vykonávat společně nebo i sami
- nemusí mluvit (ačkoliv často mluví)
- rozumí, protože pohyb a jazyk se vzájemně doplňují

Metoda TPR je velmi účinná pro více účelů. Lze ji využít k organizaci výuky, jako rutinní záležitost nebo rituál, jako formu hry či jako relaxační prostředek. (Slattery, Willis, 2001)

Písničky, básničky, říkadla

To, že dítě má rádo písničky a básničky, není nijak objevné. Setkává se s nimi odmalička ve své mateřštině a jsou pro něj přirozené. Proto i v cizím jazyce jsou účinným nástrojem k osvojení si jazyka rychle a poměrně snadno. Zpěv či říkadla lze využít společně s dramatizací a pohybem. Dítě má pocit, že umí v cizím jazyce mluvit souvisle, může si písničku zazpívat doma s rodiči a ukázat jim co umí, což je velmi důležité po stránce motivační.

Písničky, básničky a říkadla přirozeně a efektivně prezentují zvukovou stránku jazyka, tj. všechny hlásky, správný přízvuk, intonaci a rytmus řeči. Zároveň však také nabízí „ukončený text“ se samostatnou myšlenkou, často obsahující mini-příběh. Děti rády experimentují s jazykem a mají v oblibě variace básniček i písniček. Rády zaměňují slova tak, aby se text stal nesmyslným (př. „stretch up high and touch the grass“ (sky – původně) = „vytáhni se nahoru a dotkni se *trávy*“ (oblohy); pozn. z vlastní praxe – hodina AJ s prvňáky).

Je výhodou, že mnoho písniček i básniček můžeme dětem pouštět z CD či videa, která jsou nahrána rodilými mluvčími a slouží jako model pro správnou výslovnost. Přesto je však důležité, aby i učitel byl schopen zazpívat písničku či pracovat s básničkou, protože může využít osobnější přístup k dětem, což je pro děti beze sporu zajímavější.

V hodině mohou mít tyto prostředky několik funkcí. Jednak jsou zábavným prvkem ve výuce, mohou však být i součástí plánu hodiny, kdy slouží jako nástroj pro

opakování slovní zásoby, spojení s novým či již známým tématem nebo procvičení aktuálních frází. Vzhledem k povaze těchto činností je lze využít ke změně aktivity či tempa hodiny, stejně tak mohou mít i relaxační funkci. V neposlední řadě mají tyto činnosti velký význam pro procvičení výslovnosti. Role rituálů již byla zmíněna. Písnička či říkadlo mohou být vhodným zahájením či zakončením hodiny, případně přáním k narozeninám, atp. (srov. Brewster a kol., 1992, s. 174-180)

Je důležité, aby učitel dobře zvážil jazykovou úroveň dětí a vybíral materiál adekvátní věku dětí a jejich zájmům, aby děti alespoň částečně porozuměly, o čem vybraná píseň či básnička je, a byly schopny ji doprovodit pohybem či dramatizací. Písničky by měly splnit požadavek jednodušší, chytlavé melodie, aby soustředění na zpěvácký výkon nezastínil primární funkci písně při výuce cizího jazyka. (Dunn, 1983; Slattery, Willis, 2001)

Hra

Významným metodickým pomocníkem je hra. Výhodou je rozvoj sociálních, kognitivních a jazykových schopností dítěte. Aby byla hra účinným nástrojem výuky a bylo díky ní dosaženo cíle, musí být pečlivě vybrána, připravena a prezentována. Nemělo by se jednat o klasické volné hraní (např. na školu), ale o hru s danými pravidly, která určují začátek i konec hry a díky vymezeným pravidlům děti ví, co se bude dít. Je vhodné prezentovat hru a její pravidla pokud možno v cílovém jazyce s demonstrací toho, co je vysvětlováno.

Hra je prostředkem pro spontánní a přirozené používání cizího jazyka. Přestože jsou hry často založeny na principu repetice a drilu, který je velmi důležitý při osvojování nových frází a slovní zásoby, dítě je nevnímá jako nudu, ale často se nevědomky a zábavně učí jazyku. (podle Dunn, 1983; Read, 2007; Slattery, Willis, 2001)

Několik tipů pro úspěšné využití her:

- Hra by měla být jednoduchá. Jednoduchost je zaručeným úspěchem a je ideální pro velké skupiny dětí.
- Je dobré seznámit děti s názvem hry. Později lze pak ušetřit čas tím, že není potřeba vysvětlovat, kterou hru si zahrajeme a jaká jsou její pravidla.
- Všechny děti by měly být po celou dobu hry zapojené (postačí i nepřímo).

- Dobře promyšlené instrukce a modelová situace jsou klíčem k rychlé a srozumitelné prezentaci hry. Ideální je zkusit jedno kolo hry nanečisto.
- Děti očekávají spravedlivé a důsledné dodržování pravidel.
- Pokud děti hrají ve dvojicích, je třeba monitorovat a pomáhat tam, kde se objeví problémy. Zároveň je však důležité ponechat dětem prostor pro experimentování s jazykem!
- Sadu oblíbených her je vždy dobré mít po ruce pro děti, které dokončily svou práci rychleji než ostatní. Mohou hru hrát nezávisle na učiteli a neruší tím ostatní při práci. (Read, 2007, s. 152)

Téměř každý autor užívá jiné dělení her podle typu. G. Lewis (1999) dělí hry do těchto kategorií:

- Pohybové hry (movement games) – děti musí být fyzicky aktivní
- Karetní hry (card games) – karty jsou často komponenty jiných her (jde o karty s obrázky, texty, slovy, čísla...), lze je využít k aktivitám typu *sbírej, rozdej, vyměň, roztríd', spočítej...*
- Deskové hry (board games) – hry s širokou škálou možností zaměření, především hry, ve kterých figurky absolvují určitou cestu s úkoly k cíli
- Hry s kostkou (dice games) – kostky nemusí mít na stranách pouze čísla, ale také obrázky, písmena, barvy a navíc nemusí mít pouze šest stran
- Hry zaměřené na kreslení (drawing games) – např. podle instrukcí; vhodné pro stydlivé děti, které možná nebudou chtít o obrázku mluvit, ale určitě budou odpovídat na učitelovy otázky ano/ne
- Hry na odhad, hádání (guessing games)
- Hry na role (role-play games) – zde je důležitý předem daný jazyk, úměrný jazykové úrovni dětí, záleží na sebevědomí žáků
- Rytmické hry se zpěvem (singing and chanting games) – často i s pohybem
- Týmové hry (team games)
- Slovní hry (word games) – oblíbené u dětí, rády si hrají a manipulují se slovy, často zaměřené na hláskování a psaní

Pro srovnání uvedu ještě dělení podle A. Wright (2004):

- Obrázkové hry (picture games)
- Psychologické hry (psychological games)

- Triky (magic tricks)
- Hry zaměřené na vztahy s ostatními, na sdílení pocitů (caring and sharing games)
- Karetní a deskové hry (card and board games)
- Hry se zvukovými efekty (sound games)
- Hry s příběhy (story games)
- Slovní hry (word games)
- Hry na pravdivá/nepravdivá fakta (true/false games)
- Paměťové hry (memory games)
- Hry s otázkou a odpovědí (question and answer games)
- Hry na hádání a spekulace (guessing and speculative games)
- Různé hry (miscellaneous games)

Tato dělení her jsou ukázkou, jak je možné se nad hrami zamýšlet a že je možno je různým způsobem třídit. Uvedený přehled je jednou z možných katalogizací her, o které se domnívám, že by mohla být přínosná pro učitele. Může podle ní organizovat své výukové materiály.

Loutka

Loutka, maňásek či figurka se může stát průvodcem hodin angličtiny a pomocníkem dětí. Loutka může plnit mnoho funkcí. Pomáhá učiteli se zahájením hodiny, s rutinními záležitostmi, s prezentací či opakováním slovní zásoby, atp. (Slattery, 2007)

Už v první lekci angličtiny může učitel navodit dialog právě s tímto pomocníkem. Z vlastní zkušenosti považuji tohoto „průvodce“ za nepostradatelného, protože i když žáci ještě neznají žádné věty, mohou je odposlouchat z dialogu učitele a této loutky. Děti zároveň milují rozhovory s loutkou, rády odpovídají na dotazy či reakce loutky a dokáží se díky ní dlouho soustředit. Pokud se učiteli podaří, aby se každý žák dostal do kontaktu s loutkou, částečně vyhrál souboj s možnou dětskou stydlivostí.

Příběhy

(podle Slattery, Willis, 2001, s. 96-107)

Děti milují příběhy a jsou vždy nadšenými posluchači. Děti chtějí:

- rozumět příběhu a vědět, o co se v něm jedná
- poslouchat vyprávěný či čtený příběh v cizím jazyce od úplného počátku výuky
- identifikovat se s postavou z příběhu
- prohlížet si knihy s příběhy
- číst příběhy samy, pokud se jen trochu naučí číst.

Při rané výuce cizích jazyků děti získávají znalosti v jazyce především nevědomě. Aktivita odehrávající se při výuce by měla co nejvíce směřovat k nepřímému učení. Příběhy jsou cenným materiálem, který má učitel k dispozici. Nabízí dětem svět, ve kterém se dobře orientují a porozumí mu bez obtíží. Později jsou příběhy dobře využitelné pro procvičení poslechu, mluvení, čtení i psaní.

Vzdělávací hodnota příběhů

Příběhy pomáhají dětem spojit si nové věci s tím, co již znají. Poskytují příležitost vidět skutečný život z různých úhlů pohledu a představit si, jaké to je být někým jiným. Příběhy mohou děti uvést do světa jiné kultury a zvyků, což odpovídá jednomu z cílů rané výuky cizích jazyků. Děti poslouchají a prožívají příběhy společně, podporují tedy sounáležitost skupiny. Příběhy mohou být propojeny s jiným vyučovacím předmětem ve škole a rozvíjet myšlení dětí.

Příběhy ve výuce cizích jazyků

Příběhy mohou být doplněny obrázky a gesty, aby děti lépe pochopily, o čem příběh je. Protože bývají zajímavé a zábavné, pomáhají dětem lépe si užívat hodiny cizích jazyků. Důležitým aspektem je, že příběhy představují nový jazyk v kontextu a zároveň opakují jazyk, který už děti znají. Protože příběhy děti baví a ty se k nim rády vracejí, pomáhají uvědomění a zapamatování si jazykové struktury. Pokud je učitel dobrým výslovnostním vzorem nebo má příběh nahraný rodilým mluvčím, dochází k rozvoji citu pro intonaci a výslovnost dětí skrze poslech. Příběhy poskytují příležitost k realizaci nejrozličnějších aktivit pro rozvoj poslechu, ústního projevu, čtení i psaní.

Příběhy jsou především zábavné. Děti nepotřebují rozumět každému slovu k tomu, aby pochopily děj příběhu. Obrázky, gestikulace a mimika jsou velkými pomocníky, ale klíčový je způsob intonace při čtení či vyprávění příběhu. Je velký rozdíl v tom, zda učitel příběh vypráví či čte.

Když učitel příběh vypráví, měl by mluvit přirozeně a spontánně, protože přirozená intonace dodává příběhu na reálnosti. Učitel by měl neustále sledovat děti, aby věděl, zda příběhu rozumí, a používat řeč těla, která porozumění napomáhá. Je s výhodou nejdříve příběh „natrénovat“ a poté mít alespoň osnovu příběhu před sebou. I když učitel udělá chybu, měl by zůstat klidný, protože děti ji pravděpodobně nezaregistrují. Výhodou čtení příběhu je, že učitel může nesrozumitelnou část interpretovat vlastními slovy, zastavit čtení a povídat si s dětmi o příběhu, ukázat jim obrázky a diskutovat o nich. (srov. Brewster, 1992, s. 158-173)

Je mnoho aktivit, které učitelé používají i v českém jazyce při čtení příběhu. Předvídání, co se v příběhu stane, může probíhat i v češtině, ale učitel by měl být připraven a přeložit nápady dětí do cizího jazyka. Učitel může adaptovat příběh vynecháním, přidáním či upravením některé z částí tak, aby mu příběh vyhovoval vzhledem k jeho cíli. Děti by se měly aktivně na příběhu podílet (prokládat jej básničkami, říkadly a písničkami pro zpestření, atd.). Následná práce s příběhem po jeho prezentaci je samozřejmou součástí.

Dramatizace

Dramatizace poskytuje příležitost pro multisenzoriální a kinestetické učení. Děti si osvojují slova, věty a cílový jazyk zábavnou formou. Hra s loutkami, převyprávění a jiné aktivity opakují slovní zásobu a fráze z příběhu, který už děti znají. Dramatizace může vést k menší závislosti na konkrétním textu, rozvíjí sebevyjádření, zapojuje i prvky nonverbální komunikace a navíc napomáhá rozvoji dětského sebevědomí. (Read, 2007, s. 115)

Rukodělná činnost

Rukodělné činnosti mohou být velmi motivující a efektivní cestou k rozvíjení jazykových dovedností dítěte. Poskytují příležitost k přirozenému a praktickému využití cizího jazyka. Dítě poslouchá instrukce a zároveň potřebuje komunikovat o své činnosti. Viditelný výsledek si dítě může odnést domů a pochlubit se rodičům. Rukodělná činnost dává prostor k sebevyjádření a zosobnění (např. příběhu, který dítě ilustruje).

Někteří učitelé neradi zahrnují rukodělné činnosti do výuky, protože jsou často náročné časově i materiálně. Navíc má každé dítě jiné tempo práce a některým může dokončení činnosti zabrat příliš mnoho času. Aktivita proto musí být vhodně zvolená,

v rámci možností jednoduchá a především musí mít jasný cíl, který povede k jazykovému rozvoji dítěte. (Read, 2007)

Je výhodné využít kreativní práci k výrobě různých pomůcek (karty s obrázky či textem, doprovodné obrázky k příběhu, aj.) a zároveň učit děti různým zvykům pocházejícím z jiných zemí a kultur. Pro děti jsou manipulační činnosti přirozené, je tedy vhodné je zapojit do rané výuky cizích jazyků. (Slattery, Willis, 2001)

Výše uvedené metody patří k základním, které se objevují v nejrůznější literatuře. Bylo by možné psát donekonečna o příbězích či pohybových aktivitách, ale to není cílem. Je podstatné si uvědomit, že využitím těchto metod při plánování hodiny cizího jazyka zajistíme různorodost aktivit při hodině, stejně tak nárok na změnu tempa v hodině. Plánováním výuky se využitím některých ze zmíněných strategií a metod s velkou pravděpodobností předejde problémům s koncentrací a chováním dětí. Různorodost činností je vhodným motivačním prostředkem a jistotou, že si každé dítě má šanci najít v hodině „to své“.

3. 3. 4. Specifika základních dovedností v cizím jazyce důležitá pro ranou výuku CJ

O dovednostech v cizím jazyce, stejně jako o metodách výuky jazyků, bylo napsáno mnoho publikací. Tato část bude věnovaná informacím, které jsou podstatné pro ranou výuku cizích jazyků a jsou pouze základním přehledem toho, co by měl učitel znát. Výchozí literaturou pro tuto velkou kapitolu byly publikace: Brewster a kol., 1992; Read, 2007; Scott a Ytreberg, 1990; Slattery, Willis, 2001.

Poslech

Poslech je první z dovedností, která se u dětí rozvíjí, přestože zatím neumí mluvit v cizím jazyce. Je hlavním zdrojem jazyka především u dětí, které ještě neumí číst a psát. Poslech je zdrojem fonetického materiálu pro výuku. Je dětem modelem zvukové stránky jazyka. Poslech je specifický tím, že to, co je jednou řečeno, je pryč a není např. jako text zaznamenáno. Samozřejmě existují nahrávky, ale při běžné výuce učitel mluví a jeho řeč nikým zaznamenána nebývá. Poslech tedy vyžaduje velkou koncentraci a pozornost. Protože dítě není schopné udržet pozornost a soustředění na

jednu věc příliš dlouhou dobu, je důležité, aby učitel mluvil jasně, pomalu a co nejsrozumitelněji. Zároveň by se měl vracet k řečenému a ověřovat porozumění dětí.

Dítě při snaze porozumět slyšenému nevyužívá pouze jazyk, který už zná, ale také kontext slyšeného a svou znalost toho, jak věci kolem fungují. Učitel je schopen poskytnout dětem podporu při poslechu v podobě práce s hlasem, mimiky, gestikulace, obrázků, ilustrací, skutečných objektů aj.

Zdrojem poslechu je každodenní komunikace mezi učitelem a dětmi. Instrukce, organizace činností, pochvala i povzbuzení při práci učí děti naslouchat a pochopit význam, přestože nerozumí každému řečenému slovu. Je důležité, aby se při práci děti setkávaly s různými kontexty jako jsou instrukce, příběhy, písničky, básničky, dialogy, konverzace i popisy. Delší texty podporují rozvoj schopnosti koncentrace, poslechu pro různé účely (hlavní myšlenka, specifická informace, zaměření na konkrétní detail, náladu či postoj mluvčího).

Pasivní poslech je málokdy účinný, proto by dítě při poslechu mělo být aktivně zapojeno a motivováno. Je nutné si uvědomit, že dítě při poslechu nemůže vždy určit tempo své práce, protože neovlivní, jak rychle se vyjadřuje mluvčí. Promyšlená volba tempa, pauz a počet opakování při poslechu hraje významnou roli v porozumění dětí.

Poslech je cílenou činností vyžadující aktivní zapojení dítěte a zaměřuje se na tyto jevy:

- rozvoj všeobecných poslechových dovedností – poslech pro zábavu, rozvoj pozornosti a koncentrace, rozvoj paměti
- rozvoj různých aspektů jazyka – výslovnost, přízvuk, rytmus, intonace, slovní zásoba, jazykové struktury používané v různých funkcích
- upevnění pojmů
- podpora interakce s ostatními – aktivity zaměřující se na potřebu komunikace s ostatními, nutnosti jim naslouchat a rozvíjet tak spolupráci; děti se učí ptát a odpovídat, směřovat k tomu, co se potřebují dozvědět
- rozvíjet cizojazyčnou gramotnost – poté, co se děti naučí číst a psát v mateřštině, učí se vztahům mezi psanou a mluvenou podobou cizího jazyka (Brewster a kol., 1992)

Tradičně je poslech členěn do tří fází:

- 1) aktivity **před** poslechem – uvedení jasného kontextu, zajímavé a motivující téma a účel poslechu, seznámení s novou slovní zásobou a frázemi potřebnými k porozumění, možné předvídání na základě kontextu, obrázků atd.
- 2) aktivity **při** poslechu – směřují k účelu poslechu (např. malovat podle instrukcí – zaměření na detail, porozumění základnímu ději v příběhu – seřazení obrázků...)
- 3) Aktivity **po** poslechu – propojení zkušenosti dětí se slyšeným, vyjádření názoru, převyprávění... (Read, 2007)

Ústní projev

Mnoho rodičů a dětí často zaměňuje učení se cizímu jazyku za učení se mluvit cizím jazykem. Očekávají tedy, že naučit se mluvit cizím jazykem nebude nic složitého, protože se jim může zdát, že učit se mluvení v mateřském jazyce nic tak náročného nebylo. Děti chtějí okamžité výsledky práce a po prvních hodinách by rády ukázaly, co již umí říct v cizím jazyce svým spolužákům nebo doma rodině. Jsou tedy silně motivované k učení a toho je třeba využít a poskytnout mnoho příležitostí k mluvení. (Brewster a kol., 1992, s. 63-64)

Ústní projev je komplexní dovednost, kterou tvoří interakce a produkce v cizím jazyce. Učit tuto dovednost je pro učitele pravděpodobně nejtěžší. Navíc, děti mají málokdy příležitost komunikovat v cizím jazyce mimo výuku, zatímco texty (nápisy, časopisy...) či poslechový materiál (cizojazyčné písničky v dabovaných filmech, moderní hudba, CD pro děti, aj.) jsou přirozené a dětem běžně dostupné.

Zpočátku je třeba již zmíněná repetice k tomu, aby si děti co nejrychleji zapamatovaly slovní zásobu a fráze se správnou výslovností. U některých dětí se může objevit ostych. Aby byl odbourán, děti by měly mít dostatek příležitostí k poslechu a ke společnému nácviku (model, trénování ve skupině, samostatná produkce). Tomuto modelu velmi napomáhají např. rutinní situace (pozdravy, jazyk pro komunikaci ve třídě, atd.). Přestože děti mluví s chybami, je vhodné soustředit se více na smysl, který chtějí vyjádřit a pomoci jim formulovat význam v cizím jazyce. Zcela jistě je to více motivující než neustálá korekce chyb a dožadování se správného, bezchybného vyjádření.

Pro udržení motivace dětí je potřeba propojovat vyjadřování v cizím jazyce s reálným světem, který se dětí týká a o kterém rády mluví. Děti se učí interakci s ostatními jako součást vzdělávacího a osobního rozvoje. Učí se poslouchat ostatní,

respektovat jejich názor a dávají prostor k vyjádření ostatních, učí se neupřednostňovat jen sebe.

Výuka mluvené řeči v cizím jazyce má několik fází. Řízené procvičování je vedené učitelem a děti používají předem určený jazyk. Procvičování vedené nebo provázené učitelem je již volnější formou, mezistupněm mezi řízeným procvičováním a volným mluvením. Volné vyjadřování pak ukazuje schopnost dětí použít jazyk adekvátně situaci.

U ústního projevu se zaměřujeme na dva aspekty - plynulost projevu a přesnost vyjádření. V rané výuce se nepředpokládá plynulý projev dětí, ale spíše spontánní reakce na otázku či situaci adekvátní schopnostem dětí.

I při výuce mluvené řeči by se děti měly učit reagovat zábavnou formou her, písniček a jiných prostředků, které jim pomohou soustředit se a zbaví je případného ostychu.

Čtení a psaní jako nástroje cizojazyčné gramotnosti

V 1. třídě ZŠ se žáci nejprve učí číst a psát v mateřském jazyce a proto nelze očekávat, že na konci tohoto ročníku budou žáci plynně číst a psát i v cizím jazyce. Rozcházejí se názory na to, zda se učit čtení a psaní v cizím jazyce, pokud dítě neovládá tyto dovednosti ve své mateřštině. Přesto se v této kapitole zmíním o metodách, které lze využít v 1. třídě a zpestřit tak výuku cizího jazyka.

Čtení předchází psaní. Je tedy podobně jako poslech, který předchází mluvení, dalším základním zdrojem jazyka poté, co se děti naučí v cizím jazyce číst. Čtení a stejně tak psaní jsou velmi náročné a komplexní dovednosti a nelze se je naučit během několika hodin. Raná výuka předpokládá velmi pozvolný start vedoucí k rozvoji těchto dovedností a neočekává okamžité výstupy.

Pro výuku čtení a psaní je nutné znát písmena abecedy, rozpoznat jejich tvar, aby bylo možné učit se dalším jevům spojeným se čtením a psaním.

První metoda se nazývá „Phonics“ a je také často spojovaná s výukou anglického jazyka v zemích, kde nepoužívají latinku. Jedná se o metodu, kterou se děti učí rozpoznávat písmena a to, jak se vyslovují. Problém této metody tkví v tom, že slova jsou často vytržena z kontextu a děti se učí různým kombinacím písmen a jejich zvukové podobě. Angličtina není fonetickým jazykem (psaná forma se výrazně liší od formy zvukové) a existuje mnoho výjimek týkajících se korespondence písmena a jeho výslovnosti v různých slovech. Slattery a Willis (2001) upozorňují, že je důležité neučit

děti zpočátku názvy písmen, ale jejich zvukovou podobu v konkrétních slovech. Přesto tato metoda bude zmíněna v praktické části.

Další metodou je „Look and say“ („podívej se a řekni“). Tato metoda předpokládá znalost písmen abecedy. Je založena na psané formě slov a frází, které se děti učí. Často se tato metoda používá zároveň s učením se novým slovům. Děti slovo slyší a zároveň jej vidí napsané a zkouší je číst. Ideálně by nová slova měla být vyučována v kontextu, který dětem pomůže se zapamatováním. Tato metoda hojně využívá karty se slovy a s frázemi.

Další metody pracují s celými větami a jejich konstrukcí, což není příliš vhodné pro 1. třídu ZŠ, nejsou zde proto zmíněny. Praktická část této práce bude dál rozvíjet dvě popsané metody a nabídne aktivity, které je možné využít pro výuku čtení a psaní v cizím jazyce a které jsou adekvátní schopnostem prvňáků.

4. SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část vychází především z informací, které jsou využitelné učitelům cizích jazyků k práci v 1. třídě ZŠ.

Z analýzy školských dokumentů, jež poskytují základní rámec a podklad pro koncepci výuky cizích jazyků, vyplývá, že raná výuka cizích jazyků má své místo v systému českého školství a je považována za významnou za určitých podmínek. Klíčová je role učitele a jeho kompetence k výuce cizího jazyka a dané věkové skupiny. Další podmínkou je dostatečně zralé a pro výuku připravené dítě.

Pojednání o psychologických a vývojových předpokladech dítěte pro výuku cizího jazyka dokládá nesporné výhody rané výuky. Patří mezi ně schopnost imitace, dobrá mechanická paměť, cit pro rytmus, kreativita a fantazie, bezprostřednost, přirozená potřeba komunikovat, přirozená, vnitřní motivace k učení a další. Specifické požadavky a nároky dítěte v 1. třídě ZŠ kladené na učitele a jeho výuku jsou odlišné od požadavků na výuku starších dětí. Vyplývají z psychologického vývoje dítěte a z citlivého období, kterým 1. třída ZŠ beze sporu je. Informace potřebné k pochopení těchto požadavků a vytvoření představy o tom, jaký přístup k výuce je u prvňáků žádoucí jsou jedním z výstupů teoretické části.

Možnosti plynoucí z dokumentů a pojednání o vývoji dítěte po stránce psychologické přirozeně ústí v metodickou část, která může sloužit jako průvodce ranou výukou cizího jazyka pro začínající učitele a inspirace pro učitele zkušené. Metodika je založena na aktivizačních metodách a na plném zapojení dítěte ve výuce. Pracuje s principy a metodami, které jsou blízké dítěti v 1. třídě, dokáží je zaujmout a motivovat k další práci. Zmíněné nástroje by měly učitele neustále připomínat cíle, které si vytyčil a s nimiž pracuje při plánování hodin cizího jazyka, aby se jeho výuka nestala bezcílným hraním her a vyplňováním cvičení v učebnicích.

Výstupem teoretické části je informační materiál, jehož obsah pokrývá nejdůležitější oblasti rané výuky cizích jazyků a poskytuje teoretické zázemí pro orientaci v základních otázkách této problematiky. Na základě tohoto výstupu lze konstatovat, že teoretická část splnila cíle, které byly vytyčeny v úvodní části diplomové práce.

PRAKTICKÁ ČÁST

Teoretická část poukázala na množství problémů, které s sebou raná výuka cizích jazyků může přinést. Raná výuka má význam tehdy, jsou-li pro ni splněny základní podmínky.

Připravenost učitele a jeho kompetence pro výuku cizího jazyka jsou jednou z těchto podmínek. Základní školy mají často problém s nedostatečnou kvalifikací učitelů pro výuku cizích jazyků na 1. stupni a to se může negativně projevit na kvalitě výuky. První třída je velmi náročná jak pro učitele, tak i pro žáky. Může se tedy stát, že přestože je cizí jazyk v této třídě vyučován, bude „Popelkou“ mezi vyučovacími předměty, oddechovým časem pro učitele i děti, který bude vyplněn často bezcílnými hrami a aktivitami, přičemž výsledek výukového procesu nebude uspokojivý pro rodiče, učitele, ani pro samotné žáky.

V takových případech často rodiče volí, pokud jim to dovolí jejich finanční situace, mimoškolní jazykový kurz nebo alespoň kroužek. Denní doba věnovaná výuce je záměrně určena na dopoledne, kdy je dítě schopné soustředit se a těžit z toho, že má sílu přijímat nové podněty. Pro prvňáka unaveného ze školy je odpolední výuka poměrně náročná a ne vždy se setkává s úspěchem. Je tedy velká škoda plnohodnotně nevyužít dopolední vyučování cizího jazyka (pokud je škola nabízí) a pokusit se o naplnění cílů rané výuky cizího jazyka.

Proto jsem se rozhodla zaměřit praktickou část diplomové práce na zmapování současného přístupu učitelů k výuce cizího jazyka v 1. třídě a možností, které pro výuku mají, a na základě výsledků dotazníku pak na vytvoření sborníku nápadů a aktivit, které budou vhodné k výuce cizího jazyka v 1. třídě.

1. CHARAKTERISTIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI

1. 1. Výzkumná otázka

Na základě výše uvedených problémů jsem pro praktickou část práce formulovala jako výchozí tuto výzkumnou otázku:

Jak v současných podmínkách učitelé vyučují cizí jazyk v 1. třídě ZŠ a co k výuce potřebují?

Výzkumná část je proto převážně zjišťujícího charakteru, vyplývá z níže uvedených cílů. Zároveň je však cílem i vytvoření sborníku nápadů a aktivit, které argumentují smysluplnost rané výuky cizího jazyka, jsou popsány odborníky nebo ověřené učitelskou praxí.

1. 2. Cíle praktické části

Pro praktickou část jsou formulovány dva cíle. Prvním je zmapovat připravenost učitelů na ranou výuku cizího jazyka, jejich postoje a zkušenosti s výukou cizího jazyka v 1. třídě ZŠ. Tento cíl bude řešen krátkým dotazníkem pro učitele cizího jazyka v 1. třídě.

Druhým cílem této části je shromáždit, vybrat a zpracovat ověřené nápady, aktivity a materiály, které bude možné využít v 1. třídě ZŠ pro efektivní výuku cizího jazyka, a uspořádat je v přehledný soubor, který může posloužit jako zdroj nápadů a inspirace učitelům cizího jazyka a usnadnit jim jejich plánování výuky i přípravu hodin. K dosažení tohoto cíle poslouží analýza odborné metodické literatury, pozorování výuky, rozhovory s učiteli a vlastní akční výzkum.

„Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky“ (dále jen Sborník nápadů) je určen všem učitelům bez rozdílu délky praxe ve výuce cizího jazyka v 1. třídě i bez rozdílu odpovídajícího vzdělání pro tuto praxi. Předpokládám ovšem, že tento metodický materiál bude moci použít učitel, který se orientuje v základní problematice a metodice rané výuky cizích jazyků. Domnívám se, že rozsah teoretické části je v tomto ohledu plně dostačující.

1. 3. Metody výzkumu

Pro praktickou část diplomové práce jsem zvolila čtyři metody výzkumného postupu. Jsou jimi dotazník, případová studie dobré praxe, akční výzkum a analýza odborné metodické literatury pro ranou výuku anglického jazyka.

Dotazník je první z těchto metod. Je sestaven s cílem zorientovat se v problematice současného pojetí výuky cizích jazyků v 1. třídě ZŠ. Dotazník je určen učitelům cizích jazyků pracujícím se zmíněnou věkovou skupinou. V zastoupení jsou jak položky otevřené, tak i uzavřené či polouzavřené.

Jednotlivé položky dotazníku jsou zaměřeny na tyto oblasti: připravenost učitelů na ranou výuku cizího jazyka (položky A-C: A. *Jak dlouho učíte jazyk v 1. třídě?*; B. *Jakou aprobaci máte?*; C. *Jaké jiné (příp. další) vzdělání máte pro výuku cizího jazyka?*), jejich zkušenosti z praxe (položky D-F: D. *Jaký cizí jazyk vyučujete?*; E. *Jste třídní učitel nebo učitel „jazykář“?*; F. *Učíte i na jiném než na 1. stupni ZŠ?*, položky 5-10: 5) *Jaký typ metod práce při výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ používáte?*; 6) *Pracujete s rituály (př. tradiční zahájení hodiny, narozeniny) a rutinními postupy (př. organizační záležitosti) při výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ? Pokud ano, stručně je popište.*; 7) *Používáte k výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ učebnici? Pokud ano, jakou? Má učebnice nějaké přednosti či nedostatky?*; 8) *Jaké další materiály používáte při výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ?*; 9) *Máte možnost pracovat s interaktivní tabulí?*; 10) *Měl/a jste možnost seznámit se s metodou Content Language Integrated Learning (CLIL) = Obsahově a jazykově integrované učení?*) a postoje k rané výuce cizího jazyka (položky 1-4, 11: 1) *V čem vidíte smysl výuky cizího jazyka v 1. třídě ZŠ?*; 2) *Jaké cíle pro výuku cizího jazyka v 1. třídě ZŠ upřednostňujete?*; 3) *Rozložte 100% mezi následující oblasti výuky cizího jazyka (poslech, ústní projev, čtení, psaní) tak, jak je upřednostňujete ve Vaší výuce v 1. třídě ZŠ (označte případně i 0%).*; 4) *Považujete za důležité rozvíjet čtení a psaní v cizím jazyce již v 1. třídě ZŠ? Proč ano/ne?*; 11) *Vyberte jednu z následujících variant charakteristiky své výuky cizího jazyka v 1. třídě a doplňte ji. a) Uzpůsobujete svůj způsob výuky cizího jazyka potřebám skupin, které učíte? Stručně charakterizujte jak. b) Máte způsob výuky, který je univerzální, nevyžaduje úpravy pro odlišné skupiny? Stručně jej charakterizujte.*). Originál formuláře dotazníku je uveden jako příloha č. 1 i s jednou ukázkou vyplněného dotazníku (příloha č. 2). Předpokládaná velikost výzkumného vzorku je 40 vyplněných formulářů dotazníku.

Dotazník poslouží mimo jiné také k motivovanému výběru výzkumného vzorku pro další z metod výzkumu – případovou studii dobré praxe. Ta bude realizována pozorováním výuky cizího jazyka v 1. třídách ZŠ a rozhovory s učiteli. Osobně budou osloveni učitelé, kteří v dotazníku uvedou odpovědi přesahující běžnou praxi, tedy ti, kteří mají zkušenosti s méně tradičními činnostmi pro výuku cizího jazyka nebo s prací na rozvoji čtení a psaní v cizím jazyce v 1. třídě a zároveň uvedou kontakt pro možnost naší další spolupráce. Měřítkem pro výběr učitelů bude s oporou o teoretickou část i má vlastní učitelská zkušenost a pozorování výuky angličtiny v rámci pedagogické praxe při studiu. Aktivita a nápady, které tyto učitelé využívají, pak budou zpracovány jako součást sborníku, pokud k tomu dají souhlas.

Další z metod výzkumu je analýza odborné metodické literatury. Jedná se především o cizojazyčnou literaturu, která je v současné době k dispozici. Výběr aktivit pro 1. třídu ZŠ je pouze reprezentativním vzorkem výše popsaných metod výuky (kapitola 3. 3. 3.). Analýza odborné metodické literatury, jejíž výstupem budou aktivity zařazené do sborníku (viz. vždy odkaz na příslušnou literaturu), bude realizována s cílem dokladovat využitelnost zmíněných metod pro danou věkovou skupinu a zároveň bude podřízena tomu, aby výběr aktivit obsahově obhajoval a naplňoval cíle výuky cizího jazyka v tomto období. Lze předpokládat, že odborníci nebudou v literatuře uvádět jako vhodné a úspěšné aktivity pro určitou věkovou skupinu, pokud by je sami neověřili či nenechali v rámci svých výzkumů ověřit.

Akční výzkum je poslední z metod využitých v praktické části. Tato metoda slouží především učitelům jako nástroj pro zkvalitnění jejich vlastní výuky. Není třeba vymezovat výzkumný vzorek, učitel pracuje se skupinou či třídou žáků, které sám vyučuje. „*Umět se dívat a používat rozum, to je laicky řečeno hlavní výhodou i kritickým místem tohoto typu výzkumu.*“ (Hejlová in Spilková a kol., 2004, s. 202). Lze tedy říci, že akční výzkum pomáhá učiteli analyzovat problémy a hledat jejich řešení, rozvíjí znalosti učitele na teoretické bázi a učí jej pracovat s reflexí a tím se zkvalitněním jeho vlastní praxe (Hejlová in Spilková a kol., 2004, s. 201-204).

Vlastní akční výzkum byl vedený při výuce malé skupinky prvňáků v rámci odpolední výuky cizího jazyka v jazykové škole s cílem ověřit, zda výstupy práce vedoucí k rozvoji čtení a psaní v anglickém jazyce jsou skutečně smysluplné a zda mají především pro žáky 1. třídy nějaký význam. Předpokládám, že platnost výsledků akčního výzkumu vedeného v cílové skupině dětí lze rozšířit pro jakoukoliv skupinu dětí v 1. třídě za předpokladu, že budou splněny podmínky pro zachování funkcí a cílů ověřovaných aktivit. Pak lze předpokládat, že tyto výsledky je možno považovat za obecněji platné pro běžnou pedagogickou praxi výuky anglického jazyka v 1. třídě ZŠ.

2. PŘEHLED VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

2. 1. Vyhodnocení dotazníkového šetření

S žádostí o vyplnění dotazníku byli osloveni učitelé, kteří učí cizí jazyk na 1. stupni s tím, že pro vyplnění dotazníku je nutná učitelova zkušenost s výukou cizího

jazyka v 1. třídě, nemusí však být aktuální. Distribuováno bylo 57 dotazníků do základních škol v Praze a také do mimopražských škol, přičemž v druhém případě byli učitelé požádáni o elektronické vyplnění dotazníku. Učitelé pražských škol měli na výběr z tištěné i elektronické podoby dotazníku.

Návratnost dotazníků byla po zaokrouhlení 51%, tedy 29 dotazníků. 86% z celkového počtu vrácených dotazníků vyplnili učitelé z třinácti pražských škol. Zbýlých 14% vyplněných dotazníků bylo zasláno ze tří mimopražských škol. Vzhledem k poměru vyplněných dotazníků v pražských a mimopražských školách lze předpokládat, že výuka cizího jazyka již od 1. ročníku je běžnější praxí spíše v Praze. Nízká návratnost dotazníků pravděpodobně souvisí s malým počtem učitelů, kteří mají zkušenost s výukou cizího jazyka v 1. třídě ZŠ, na jednotlivých základních školách. Můžeme proto konstatovat, že výzkumný vzorek se vytvořil v důsledku záměrného výběru. Získaný počet vyplněných dotazníků však postačí pro prvotní analýzu současné situace výuky cizích jazyků v 1. třídě ZŠ.

Vyhodnocení odpovědí k dotazníkovým položkám, které jsou tvořeny uzavřenými otázkami, je zpracováno v jednoduchých tabulkách s komentářem. Odpovědi na polouzavřené a otevřené otázky jsou vyhodnoceny kategorizací odpovědí od nejčastěji zmíněných odpovědí po nejméně časté a následným komentářem.

Přehled údajů v rámci jednotlivých položek

A) Jak dlouho učíte cizí jazyk v 1. třídě?

Tabulka č. 1 – délka praxe výuky cizího jazyka v 1. třídě ZŠ

Délka praxe (v letech)	Počet učitelů	%
1 – 2 roky	17	59
3 – 4 roky	7	24
5 a více let	5	17

Tabulka naznačuje, že dotazovaní učitelé jsou buď začínající učitelé nebo zkušení učitelé, kteří však nemají příliš dlouhou zkušenost s výukou cizích jazyků v 1. třídě ZŠ. Vysoké procento učitelů se zkušeností 1-2 roky ukazuje, že v posledních

letech raná výuka cizích jazyků potvrzuje stále více své místo v české škole a je na ni kladen větší důraz než v letech předchozích.

B) Jakou aprobaci máte?

Někteří učitelé mají více než jednu aprobaci, proto je v následující tabulce druhá aprobace (pokud první byla učitelství pro 1. stupeň, příp. se specializací) uvedena pouze v závorce jako méně podstatná. Do procentuelního vyčíslení je započítána pouze první aprobace.

Tabulka č. 2 – Aprobace učitelů, kteří učí cizí jazyk v 1. třídě

Aprobace	Počet učitelů		%
Učitelství pro 1. stupeň	2		7
Učitelství pro 1. stupeň, spec. cizí jazyk	17		59
Učitelství pro 1. stupeň, jiná spec.	2		7
Učitelství pro 2. nebo 2. a 3. stupeň (CJ)	3 (+1)		10
Učitelství pro MŠ	1 (+1)		3
Jiná – knihovnictví a informační věda	1		
- vychovatelství	2	4 (+1)	14
- speciální pedagogika	1(+1)		

Více než polovina dotazovaných učitelů má vzdělání požadované pro výuku cizího jazyka v 1. třídě ZŠ, tedy učitelství 1. stupně se specializací cizí jazyk. Svědčí to o skutečném zájmu škol o kvalitní ranou výuku cizích jazyků, které budou učit profesionálové. Podle očekávání se v odpovědích objevily i jiné aprobace, nicméně odpovědi na další otázku jsou v tomto ohledu více než pozitivní. Většina všech učitelů se dále vzdělává ať už v metodických kurzech nebo se snaží o zlepšení svého jazykového vybavení v kurzech všeobecného jazyka.

C) Jaké jiné (příp. další) vzdělání máte pro výuku cizího jazyka?

Tabulka č. 3 – Další vzdělání učitelů pro výuku cizího jazyka

Další vzdělání (typ)		Počet učitelů	%
Další vzdělání	ano	24	83
	ne	5	17
Kurzy zaměřené na výuku CJ		18	62
Mezinárodní zkouška		13	45
Státní zkouška z CJ		1	3
Jiné - Wattsenglish		1	3

Protože některé odpovědi zahrnovaly více vybraných možností, je každá položka v tabulce počítána zvlášť (proto součet procent vychází více než 100%). Státní zkouška z cizího jazyka, která byla vykonána v rámci studia pedagogické fakulty není započítána v možnosti „c) státní zkouška z cizího jazyka“, protože je samozřejmou součástí studia. Z rozhovorů s učiteli (při předání dotazníků) vyplývá, že bez dalšího vzdělávání, ať už zdokonalování se v obecné znalosti jazyka či po metodické stránce, je výuka velmi obtížná a ne příliš kvalitní, často také sklouzne do nežádoucího stereotypu. Oficiální kurzy i samostudium jsou pro učitele nezbytné.

D) Jaký cizí jazyk vyučujete?

Tabulka č. 4 – cizí jazyk vyučovaný v 1. třídě ZŠ

Cizí jazyk	Počet učitelů	%
Anglický jazyk	29	100%

Anglický jazyk je evidentně nejrozšířenějším jazykem pravděpodobně také proto, že od 3. třídy je anglický jazyk nabízen jako první cizí jazyk (stanoveno v RVP ZV).

E) Jste třídní učitel nebo učitel „jazykář“?

Tabulka č. 5 – status učitele

Status učitele	Počet učitelů	%
Třídní učitel	13	45
„jazykář“	13	45
Třídní učitel i jazykář	2	7
Asistent učitele	1	3

Nutno podotknout, že tato otázka nebyla šťastně formulována a proto data vyplývající z odpovědí neposkytují příliš užitečnou informaci. Lepší zadání by pravděpodobně bylo: „Jaký vztah Vás pojí k 1. třídě, ve které jste cizí jazyk učili nebo učíte – třídní učitel / jazykář?“. Původní formulace se neptá na konkrétní 1. třídu, proto otázku každý učitel mohl pochopit jinak, přičemž požadované odpovědi jsou nyní nedohledatelné vzhledem k anonymitě dotazníků.

F) Učíte i na jiném než na 1. stupni ZŠ?

Tabulka č. 6 – zkušenost s výukou cizího jazyka na jiném než 1. stupni ZŠ

Zkušenost s výukou na jiném než na 1. stupni		Počet učitelů		%
Ano	MŠ	2	6 (+1)	21
	2. stupeň ZŠ	4(+1)		
	3. stupeň	0		
Ne		23		79

V případě, že učitelé uvedli více než jednu z možných odpovědí, je započítána do procentuelního vyčíslení pouze jedna možnost, další je pak uvedena v závorce.

Pouze minimum učitelů má zkušenost odlišnou od výuky na 1. stupni. Tento poznatek blízce koresponduje s výsledky dotazování o dosaženém vzdělání pro výuku cizích jazyků. Na základě těchto výsledků lze konstatovat, že učitelé jsou pro svou práci ve většině případů kvalifikováni a skutečně vyučují na stupni, pro který se při studiu připravovali.

1) V čem vidíte smysl výuky cizího jazyka v 1. třídě ZŠ?

V odpovědích učitelé uvedli tyto kategorie: *kladný vztah k učení se jazyku, nový jazykový prostor, dobrý výslovnostní vzor, využití dětské spontaneity a přirozenosti vyjadřování, vytvoření jazykových návyků, návaznost na výuku v MŠ.*

Většina učitelů uvedla jako hlavní smysl výuky v tomto věku budování kladného vztahu k učení se cizím jazykům. Z odpovědí vyplývá, že jako důležité se učitelům jeví představit žákům nový jazykový prostor, ve kterém se musí naučit pohybovat a přijmout jej. Zároveň chtějí poskytnout žákům kvalitní výslovnostní vzor (některé obtížné hlásky se v pozdějším věku obtížně trénují i proto, že se děti začnou stydět), protože jsou si vědomi schopnosti imitace dětí. Mezi méně časté odpovědi se řadí využití dětské spontaneity a minimálního strachu z vyjadřování se jiným než mateřským jazykem. Někteří učitelé zmínili také význam vytvoření určitých jazykových návyků a přirozených reakcí, které se v pozdějším věku obtížně získávají. Pouze jedna z učitelek upozornila na význam návaznosti na výuku z mateřské školy a nenutit děti opakovaně začínat s výukou cizího jazyka.

2) Jaké cíle pro výuku cizího jazyka v 1. třídě ZŠ upřednostňujete?

V odpovědích učitelé uvedli tyto kategorie: *zájem o jazyk, motivace hrou, rozvoj komunikace, základní slovní zásoba a fráze.*

Učitelé se téměř jednohlasně shodli na tom, že primárním cílem je pěstovat u dětí zájem o jazyk mimo jiné skrze motivaci hrou. Rozvoj komunikace (mluvení a poslech – ne psaná) a porozumění je klíčovým pro 1. ročník. Přibližně třetina učitelů uvedla jako jeden z upřednostňovaných cílů také osvojení si základní slovní zásoby a frází pro běžnou komunikaci. Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že 1. třída je jakýmsi „přípravným“ ročníkem, který má žáky vybavit základní komunikační dovedností pro usnadnění dalšího studia jazyka a poskytnutí dostatečného jazykového fondu pro možnost minimalizování českého jazyka v hodinách cizích jazyků.

Žádný z učitelů přímo nezmínil rozvoj psaní nebo čtení, ačkoliv odpovědi na otázky tohoto zaměření se různily.

3) Rozložte 100% mezi následující oblasti výuky cizího jazyka tak, jak je upřednostňujete ve Vaší výuce v 1. třídě ZŠ (označte případně i 0%).

Považuji za významné vypsát přesné odpovědi všech respondentů v následující tabulce, protože jakékoliv sečtení, určení průměru či zobecnění znehodnotí tato data. Je zajímavé vidět, které z dovedností ve své výuce učitelé považují za prioritní.

Tabulka č. 7 – procentuelní rozložení upřednostňovaných dovedností v 1. třídě ZŠ

učitelé	poslech	ústní projev	čtení	psaní
Učitel 1	80	18	0	2
Učitel 2	70	10	10	10
Učitel 3	60	40	0	0
Učitel 4	60	40	0	0
Učitel 5	60	40	0	0
Učitel 6	55	45	0	0
Učitel 7	55	40	5	0
Učitel 8	50	50	0	0
Učitel 9	50	50	0	0
Učitel 10	50	50	0	0
Učitel 11	50	45	5	0
Učitel 12	50	40	10	0
Učitel 13	50	35	5	10
Učitel 14	50	30	10	10
Učitel 15	48	48	2	2
Učitel 16	45	45	5	5
Učitel 17	40	60	0	0
Učitel 18	40	60	0	0
Učitel 19	40	50	0	10
Učitel 20	40	40	10	10
Učitel 21	40	40	10	10
Učitel 22	40	40	10	10
Učitel 23	40	40	10	10
Učitel 24	40	10	30	20
Učitel 25	30	60	10	0

Učitel 26	30	50	10	10
Učitel 27	30	40	20	10
Učitel 28	30	20	30	20
Učitel 29	25	25	25	25

Z tabulky vyplývá, že 11 (cca 38%) respondentů považuje za nejvýznamnější dovednost poslech, pouze 6 (21%) respondentů uvedlo jako nejvýznamnější ústní projev. Velmi překvapivý je poměr zastoupení jednotlivých dovedností ve výuce učitelů 1 a 2, kteří výrazně upřednostňují poslech, přičemž na ústní projev kladou minimální důraz. Protože u těchto dvou respondentů nebyl uveden kontakt, nebylo možné je kontaktovat pro další spolupráci. Bylo by beze sporu zajímavé vidět výuku, ve které mají žáci minimální prostor k verbální komunikaci, přičemž ani ostatní z dovedností nejsou příliš zastoupeny (vyjma poslechu).

10 (34%) respondentů považuje poslech a ústní projev za stejně důležitý, v hodnocení dalších dovedností se však již neshodli. 9 (31%) respondentů vůbec nevyužívá psaní a čtení ve své výuce, ostatní učitelé tyto dovednosti zapojují minimálně. Zajímavá jsou procentuelní zastoupení dovedností u učitelů 28 a 29, kteří jednotlivé dovednosti staví do téměř rovnocenných pozic a jsou výjimkou mezi učiteli, protože čtení a psaní přisuzují jako jediní 25-30% zastoupení ve výuce.

Tabulka jasně potvrzuje výše popsání cíle výuky cizích jazyků v 1. třídě učiteli, tedy důraz na komunikaci a porozumění. Psaní a čtení je všeobecně považováno za málo významné v tomto období.

4) Považujete za důležité rozvíjet čtení a psaní v cizím jazyce již v 1. třídě ZŠ? Proč ano/ne?

V odpovědích učitelé uvedli tyto kategorie: *ne - zbytečné a matoucí, neproveditelné, ano - rozvíjet úměrně věku, odlišnost psané a mluvené formy, od 2. pololetí, nedílná součást jazyka (rozvoj pomocí metody phonics).*

Tabulka č. 7 naznačuje spíše zápornou odpověď. Názory učitelů víceméně kopírují čísla z této tabulky. Téměř 45% učitelů považuje rozvoj těchto dvou dovedností za naprosto zbytečný a pro děti matoucí. Uvádí, že se oba jazykové systémy musí dětem jednoznačně plést. 2 učitelé označili tyto dovednosti jako v praxi neproveditelné, což vyvrací další větší názorová skupina (cca 30% respondentů), která odpovídá ano, tyto dovednosti rozvíjet lze a je to třeba, ale úměrně věku. Další z odpovědí zmiňují jako pro

děti významné uvědomění si, že psaná forma jazyka se velmi výrazně liší od mluvené. Pokud děti mají chuť číst nebo i psát, pak je dobré je podpořit, ale neměl by být na tyto dovednosti kladen větší důraz. Někteří učitelé od 2. pololetí 1. třídy zkouší s dětmi číst, někteří i psát, ale vše se odvíjí od nastavení jednotlivých skupin i dětí. 4 učitelky zmiňují, že využívají ve výuce metodu „phonics“ a snaží se rozvíjet čtení a psaní jako nedílnou součást jazyka spolu s ostatními dovednostmi. Navíc popisují, že touto metodou je učení se oběma jazykovým systémům zároveň přirozené (3 ze 4 učitelek učí v bilingvní třídě, ve které je však jen cca 3-5 dětí skutečně bilingvních).

5) Jaký typ metod práce při výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ používáte?

Tabulka č. 8 – využívané metody a jejich oblíbenost

Metoda	Počet učitelů		%	
	používají	nejvíce osvědčené	používají	nejvíce osvědčené
TPR	27	16	93	55
Písničky, básničky, říkadla	29	20	100	69
Hra	26	8	90	28
Loutka	21	10	72	34
Příběhy	22	10	76	34
Dramatizace	26	11	90	38
Praktická činnost	25	11	86	38
Jiné	5	-	17	-

Nejméně „oblíbenou“ metodou je loutka, přestože i tato možnost získala vysoký počet respondentů. Ostatní možnosti jsou více méně vyrovnané s vysokým procentem učitelů, kteří tyto metody využívají. Je pozitivní, že většina učitelů pracuje s těmito metodami, které jsou popsány v teoretické části. V poslední době se je pokouší zapojit do učebnic i autoři cizojazyčných učebnic, v jejichž metodikách se stále více objevuje zapojení loutky (především učebnice OUP) a více činností propojených s praktickou činností. Jako nejosvědčenější metody učitelé označili TPR, tedy propojení pohybu s cizojazyčným výrazem a písničky, básničky a říkanky, které jsou zdrojem slovní zásoby, vazeb a výslovnostních nástrah, jimž se děti učí zábavnou formou. Hra je překvapivě poslední v žebříčku úspěšnosti mezi učiteli. Možným vysvětlením je např.

to, že učitel určité aktivity nepovažuje za hru, přestože by tak mohly být klasifikovány. Někteří učitelé doplnili k položce hra, že ne ve všech skupinách lze zapojit hru jako běžný nástroj výuky vzhledem k temperamentu a často nepřiměřenému chování dětí.

Mezi činnostmi uvedenými jako „jiné“ se nejčastěji objevilo kreslení, soutěže, poslechové činnosti a rozhovory.

6) Pracujete s rituály (př. tradiční zahájení hodiny, narozeniny) a rutinními postupy (př. organizační záležitosti) při výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ? Pokud ano, stručně je popište.

V odpovědích učitelé uvedli tyto kategorie: *pozdrav na začátek hodiny, písnička, krátká úvodní konverzace, úvod s loutkou, kruh na úvod, narozeniny a svátky, opakování na začátku a na konci hodiny, čtení knihy, zpětná vazba.*

65% učitelů uvádí jako nejběžnější z rituálů tradiční pozdravení na začátku hodiny, z čehož polovina připojuje nějakou tradiční „třídní“ písničku na úvod hodiny. K pozdravu připojuje cca 28% učitelů kratičké konverzace v podobě jednoduchých otázek („How are you?“, „What's the weather like?“...). 14% učitelů zahajuje hodinu „navozením“ anglické atmosféry pomocí loutky, která rozumí pouze anglicky a pokud se objeví ve třídě, smí se hovořit pouze tímto jazykem. Pokračuje se „kruhem“ na úvod. Narozeninová přání nebo přání k svátku zapojuje též 25% dotazovaných učitelů, přičemž každý učitel popisuje rituál maličko jinak. Někteří zpívají tradiční „Happy Birthday“ píseň, jiní hrají hru dle výběru oslavence nebo se děti učí popřát oslavenci v cizím jazyce. 7% učitelů zařazuje do každé hodiny klasické opakování (na začátek i na konec). Pouze několik jednotlivých odpovědí zmínilo také čtení z knihy, zpětnou vazbu na konci hodiny.

7) Používáte k výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ učebnici? Pokud ano, jakou? Má učebnice nějaké přednosti? Má učebnice nějaké nedostatky? Co postrádáte?

V následující tabulce jsou seřazeny uvedené učebnice od nejvíce po nejméně používané.

Tabulka č. 9 – učebnice a četnost jejich používání

Název učebnice	Počet učitelů	% (zaokrouhlení)
Happy House 1 (OUP)	8	28%
Playway to English (CUP)	4	14%
Cookie and friends (OUP)	3	10%
Join Us (CUP)	3	10%
Angličtina pro nejmenší (SPN)	2	7%
Click New 1 (Fraus)	1	3%
Žádná učebnice	8	28%

Kromě analýzy odpovědí učitelů jsem se rozhodla zařadit také stručné charakteristiky vyjmenovaných učebnic, které poskytuje nakladatelství na webových stránkách. Jde o dokreslení představy, kterou částečně nastiňují odpovědi učitelů.

Jednoznačně nejoblíbenější učebnicí je *Happy House 1*. Jako hlavní pozitiva učebnice učitelé označili velké množství doplňků k učebnici (Resource pack, pracovní sešit) a také dobrou metodiku pro učitele. Někteří učitelé přiznali, že se jen minimálně odklánějí od plánů hodin v metodice, jiní naopak používají učebnici jako materiál, který vytváří pouze základní rámec pro jejich hodiny. Jako velkou přednost učitelé označili DVD a interaktivní CD a také to, že učebnice má samolepky pro děti (velmi motivující). Zároveň jsou spokojeni s množstvím obrázků a také s tím, že je možné na učebnici navázat dalším dílem. Jako velký nedostatek učebnice považují učitelé chybějící materiál (či metodické instrukce) pro rodiče, aby s dětmi mohli pracovat i doma, popř. když je dítě nemocné, aby s ním mohli dohnat zameškanou látku. Dvěma z osmi učitelů chybí více důrazu na fonetickou část jazyka, více básniček, jazykolamů atp. Pouze dva z učitelů knihu považují za ideální. Zbývá jen dodat, že výhodou je metodika pro učitele zpracovaná v češtině. Tato kniha cíleně rozvíjí především poslech a komunikaci pomocí příběhů. Pozitivní je také dostupnost extra materiálů ke stažení zdarma z internetových stránek OUP.

Druhou v pořadí je učebnice *Playway to English*. Tato učebnice je hodnocena velmi kladně pro zohlednění požadavků na zapojení vícečetné inteligence. Kniha má podle učitelů dostatek doplňkových materiálů (DVD, flashcards) a v knize jsou dobré příběhy, dostatek poslechových cvičení a říkanek. Polovina učitelů učebnici považuje za ideální. Jeden z učitelů uvedl jako negativní někdy až příliš složitý jazyk, nedůležitý pro

1. třídu ZŠ. Učitelé neuvedli, že k této učebnici lze zakoupit také maňáska Maxe a lze využít CD-ROM, který je součástí pracovního sešitu.

Další z řady oblíbených učebnic je *Cookie and friends*. K této učebnici učitelé mnoho komentářů neuvedli, všichni se však shodli na tom, že učebnice má výborné doplňkové materiály, kterých je dostatek a velmi usnadňují práci učitelů. Učitelé nebyli příliš konkrétní, proto považuji za důležité doplnit informace o této učebnici. Celou sadu pro výuku tvoří učebnice, metodická příručka pro učitele, CD, plakáty, obrázkové karty, maňásek, CD-ROM, DVD a nově také balíček „Angličtina na doma“, který obsahuje průvodce pro rodiče (velmi užitečné), pracovní sešit a multiROM s hrami, příběhy a písničkami z knihy. Kurz je založený na poslechu a mluvení, pohybových aktivitách, malování, atd.

Učebnice *Join Us* je učiteli vyzdvihována pro své zaměření na všechny typy inteligence a je díky tomu oblíbená i mezi dětmi. Jeden z učitelů postrádá více cvičení k jednotlivým okruhům, ale jinak jsou učitelé velmi spokojeni. Velkou výhodou je CD (DVD) s písničkami, které obsahuje jak nazpívané písně, tak pouze nahrané melodie – „karaoke“ verze s textem. Tato učebnice navíc poskytuje materiály pro tvorbu jazykového portfolia, obrázkové karty a DVD.

Je zajímavé porovnat učebnice nakladatelství OUP (Oxford University Press) a CUP (Cambridge University Press) z hlediska hodnocení učitelů. Obě učebnice od CUP, které učitelé uvedli, získaly jedno z pozitivních hodnocení za zaměření na více druhů inteligence. Podobné doplňkové materiály mají učebnice z obou nakladatelství, učebnice OUP (Happy House) v novém vydání obsahuje navíc také interaktivní CD, které si chválili učitelé mající možnost pracovat s interaktivní tabulí. Výhodou učebnic OUP je dostupnost dalších materiálů ke stažení zdarma z internetových stránek nakladatelství. Pro učebnice od CUP (pro 1. stupeň) se mi nepodařilo podobné materiály najít. V součtu hlasů udělených učiteli pro jednotlivé nakladatelství „vítězí“ OUP.

Angličtina pro nejmenší je méně používanou učebnicí, která je napsaná českou autorkou. Učitelé chválí dobře zvolená témata, poutavé obrázky a karty a kladně hodnotí i to, že učebnice nezapomíná na rodiče a poskytuje jim informace o tom, jak s dětmi pracovat. Méně kladné hodnocení obdrželo CD k učebnici, protože nahrávka pro každou lekci je nahrána pouze jako jedna stopa, pokud tedy učitel chce přehrát pouze určitou část k jednomu úkolu, musí přehrát celou nahrávku. Jeden z učitelů

kritizoval přílišnou jednotvárnost úkolů a také příliš velký důraz na projev učitele, což shledává velmi náročným.

Poslední z uvedených učebnic je *Start with Click New 1* od nakladatelství Fraus. Nejsem si jistá, zda učitel skutečně využívá učebnici, která je určená 3. třídě, v 1. ročníku, protože její náročnost je logicky pro prvňáky příliš vysoká. Jako přednost učitel uvedl přehlednost učebnice a její pestrost. Schází dodat, že k učebnici lze pořídit elektronickou sadu pro učitele, která je „šitá na míru“ interaktivním tabulím.

8) Jaké další materiály používáte při výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ?

V odpovědích učitelé uvedli tyto kategorie: *audio a video materiály, obrázkové karty, příběhy, hračky, pomůcky ve třídě, pracovní listy, plakáty, deskové hry, loutku, kopírovatelné materiály, sadu Jolly Phonics, knihy.*

Nejčastější odpovědi (asi 50% respondentů) se vztahovali k audio a video materiálům (CD, DVD, videa z internetu). Karty s obrázky a nejrůznější hrací karty jsou podle dotazovaných nejpoužívanější pomůckou při hodinách cizího jazyka. Mezi méně často využívané pomůcky patří knihy s příběhy, hračky a pomůcky ve třídě. Mnoho učitelů (66%) uvedlo, že si vytváří vlastní materiály v podobě pracovních listů, obrázků, plakátů a nosí do výuky různé předměty. Zároveň využívají materiály, které jsou k dispozici na internetu (některé webové stránky budou uvedeny na konci sborníku). Deskové hry a loutka se objevily pouze u tří učitelů. Kopírovatelné materiály z publikací CUP a OUP používá asi 28% učitelů. Pouze jeden učitel zmínil obrázkové slovníky a encyklopedie, což je pro mne překvapením – očekávala jsem, že alespoň 50% učitelů bude tyto považovat za jednu ze základních pomůcek.

14% učitelů (4) uvedlo, že pro výuku používají sadu materiálů k metodě *Jolly Phonics*. Tuto sadu nepovažují za klasickou učebnici, protože materiály se výrazně liší od běžných anglických učebnic (nejsou míněny pouze jako učebnice cizího jazyka) a dítě nemá svou vlastní knihu. Protože jsem tuto metodu znala pouze z doslechu a učitelé byli ochotní se mnou dále spolupracovat, této metodě a jejím materiálům bude věnována samostatná kapitola. 10% učitelů využívá také sady knížek *Oxford Reading Tree*.

9) Máte možnost pracovat s interaktivní tabulí?

Tabulka č. 10 – možnost práce s interaktivní tabulí

Možnost využití IT		Počet učitelů	%
Ano	pravidelně	8	28
	nepravidelně	16	55
Ne		5	17

Z tabulky i z poznámek učitelů k této otázce vyplývá, že interaktivní tabule je čím dál běžnějším vybavením základních škol, ale někteří učitelé uvádějí, že mají k dispozici jednu tabuli na celou školu a musí si proto tabuli rezervovat předem. Tito učitelé většinou využijí interaktivní tabuli jako zpestření výuky. Některé učitele, kteří mají zkušenosti s pravidelnou prací s interaktivní tabulí, se mi podařilo kontaktovat a hovořit s nimi o jejich zkušenostech.

10) Měl/a jste možnost seznámit se s metodou Content Language Integrated Learning (CLIL) = Obsahově a jazykově integrované učení?

Tabulka č. 11 – znalost metody CLIL a četnost jejího využití

Znalost metody CLIL		Počet učitelů	%
Ano	Používám ji	7	24
	Nepoužívám ji	7	24
Ne		15	52

Vzhledem k tomu, že každá škola měla obdržet publikaci „Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ“ může být s podivem, že téměř polovina dotázaných metodu CLIL nezná, resp. neměla možnost se s touto metodou seznámit. Je otázkou, jak s příručkou naložila škola, zda ji učitelům prezentovala a jakou pozornost jí věnovali učitelé. Využití této metody se většinou objevilo v odpovědích učitelů, kteří pracují např. v dvojязыčné třídě (podle jejich komentářů).

11) Vyberte jednu z následujících variant charakteristiky své výuky cizího jazyka v 1. třídě a doplňte ji.

a) Uzpůsobujete svůj způsob výuky cizího jazyka potřebám skupin, které učíte? Stručně charakterizujte jak.

V odpovědích učitelé uvedli tyto kategorie: *uzpůsobení tempa, schopnostem, chování, oblíbenosti činností, individuálním problémům.*

86% učitelů vybralo tuto možnost. Nejčastější odpovědí pak bylo uzpůsobení tempa výuky v závislosti na aktuální náladě a schopnostech dětí (56%). 12% učitelů uvedlo, že pokud je skupina živější a pokud se nechová v rámci pravidel, ubývá TPR a jiných pohybových aktivit, protože skupina je pak obtížně zvládnutelná. 8% učitelů uzpůsobuje program podle toho, jaké činnosti děti upřednostňují a zároveň vybírají typ činnosti, který je pro danou skupinu nejpřínosnější z jazykového hlediska. 20% učitelů se snaží pomoci dětem, které mají konkrétní problém vzniklý při výuce. Ostatním zadají práci a individuálně se věnují dětem, které pomoc potřebují (také děti s SPÚ, nejrozličnější „dys“ znevýhodnění). Dvě učitelky uvedly, že při hodinách, pokud se pracuje na čtení a psaní, jsou děti ve skupinách podle jazykové vyspělosti a program skupin uzpůsobují jak náročností, tak i množstvím úkolů. 1 učitelka připravuje aktivity dětem přímo „na míru“, protože je jejich třídní učitelka, dobře je zná a angličtinu zapojuje do více předmětů.

b) Máte způsob výuky, který je univerzální, nevyžaduje úpravy pro odlišné skupiny? Stručně jej charakterizujte.

Pouze 14% učitelů považuje svůj způsob výuky za univerzální a nemusí jej upravovat. Svůj styl popisují jako využívání metod, které jsou vyjmenovány v tabulce č. 8 (TPR, hry, zpěv...). Jeden z učitelů popisuje svůj styl jako následování metodiky pro učitele s tím, že se pouze výjimečně odchýlí od pokynů v metodice.

Shrnutí

Výsledky dotazníkového šetření odpovídají na výzkumnou otázku položenou v úvodu praktické části a mohou být interpretovány tak, že situace výuky cizích jazyků v českých školách je uspokojivá. Učitelé většinou mají potřebné vzdělání pro výuku a mají zájem se dále vzdělávat. Používají metody, které jsou vhodné pro prvňáky a zdá se, že mají dostatek kvalitních materiálů pro výuku a jejich výuka je více či méně kvalitní. Je však třeba si uvědomit, že existuje mnoho škol, kde výuka cizího jazyka není zavedená již od 1. třídy a nebylo možné získat respondenty z těchto škol. Výsledky by

se pravděpodobně výrazně odlišovaly, pokud by byly do výzkumu zařazeni všichni učitelé, kteří učí jazyk na 1. stupni ZŠ.

Přesto je však velmi pozitivní, že pokud škola realizuje výuku cizích jazyků od počátku školní docházky, je podle výsledků tohoto šetření výuka realizována na velmi dobré úrovni a pod vedením odborníků otevřených novým trendům a dalšímu vzdělávání.

2. 2. Vyhodnocení případové studie dobré praxe

Vyhodnocení dotazníků nepřineslo nijak výjimečné případy praxe výuky cizího jazyka v 1. třídě kromě dvou témat – metody *Jolly Phonics* a práce s interaktivní tabulí. Následující dvě podkapitoly jsou zaměřeny na bližší zkoumání problematiky výuky podle *Jolly Phonics* a na učitelskou zkušenost s využitím interaktivní tabule při výuce cizího jazyka.

2. 2. 1. Metoda *Jolly Phonics*

Jolly Phonics je program vytvořený za účelem systematického rozvoje čtení a psaní v anglickém jazyce. Je to metoda běžně využívaná v Anglii i jiných anglicky mluvících zemích. U nás není příliš rozšířenou metodou, přesto se však najdou školy, které ji využívají v 1. třídě při výuce anglického jazyka. Následující část popisuje základní principy metody *Jolly Phonics* podle metodické příručky *The Phonics Handbook* (1998), jejíž autorkou je Sue Lloyd.

Principy *Jolly Phonics*

Anglický jazyk má 26 písmen v abecedě, nicméně hlásek je daleko více (40+). Děti se učí především hlásky, názvy písmen se pomocí abecedy učí až později, když už hlásky znají. Metoda předpokládá, že se děti každý den naučí jednu hlásku, takže v průběhu cca 8-9 týdnů by měly zvládnout všechny hlásky. Toto je poměrně nereálné číslo pro české školy, uvědomíme-li si rozsah výuky cizího jazyka na českých základních školách. Konkrétním zkušenostem českých učitelů s touto metodou je věnována část výzkumu.

Učení touto metodou je rozděleno na pět dovedností (částí), jejichž trénink více méně probíhá zároveň:

- učení se jednotlivým hláskám (learning the letter sounds), učení se tvarům písmen (learning letter formation), spojování hlásek v slovo – pro čtení (blending – for reading), identifikace hlásek ve slovech – pro psaní (identifying the sounds in words), obtížná slova – nepravidelná (tricky words – irregular words).

Následující část se bude věnovat jednotlivým dovednostem podrobněji a bude je dokládat materiály *Jolly Phonics* pro lepší představu o tom, jak metoda funguje.

Učení se jednotlivým hláskám je nejzákladnější součástí této metody. Všechna slova jsou utvořena z hlásek. Tato metoda učí 42 hlásek, ačkoliv je pouze 26 písmen abecedy, která reprezentují tyto hlásky. Seznam všech hlásek lze najít v příloze č. 3 i spolu s pohybem pro tyto hlásky. Hlásky nejsou vyučovány v abecedním pořadí. Jsou systematicky rozděleny do sedmi skupin, podle kterých se postupně hlásky vyučují. První skupina je tvořena hláskami, ze kterých je možné vytvořit více třípísmenných slov spíše než z kterékoliv jiné šestice hlásek. Hlásky **b** a **d** jsou záměrně zařazeny do různých skupin, protože se často svou podobností dětem pletou. Od čtvrté skupiny se objevují hlásky, které jsou zapsány dvěma písmeny, lze je nazývat spřežkami. Protože **oo** a **th** mohou být vysloveny dvěma různými způsoby (např. book x moon; that x three), jsou i v tabulce zapsány dvakrát.

1. s, a, t, i, p, n	pozn. oo – krátké o
2. c k, e, h, r, m, d	oo – dlouhé O
3. g, o, u, l, f, b	th - znělé
4. ai, j, oa, ie, ee, or	th - neznělé
5. z, w, ng, v, oo, oo	
6. y, x, ch, sh, th, th	
7. qu, ou, oi, ue, er, ar	(zdroj www.jollylearning.co.uk)

Zpočátku se děti učí pouze jedné variantě zápisu hlásky, později se pak učí i ostatní alternativy. Př. na začátku se učí alternativa hlásky „ai“ jako např. ve slově „rain“. Teprve poté, co děti zvládnou tuto variantu, jsou přidány další dvě alternativy zápisu hlásky „ay“ („day“) a „a-e“ („came“).

Velmi důležité je, aby se děti učily hlásky tak, jak znějí ve slově, ne jejich názvy z abecedy. Př. písmeno „a“ by mělo vyslovováno jako např. ve slově „ant“ a ne jako „ai“ jako ve slově „aim“ (je to jiná hláska). Podobně, písmeno „n“ by mělo být vysloveno jako „nn“ (jako ve slově „net“), ne „en“. Výrazně to pomůže při spojování hlásek v slovo.

Metoda je postavena na multisensoriálním učení jako efektivní a zábavné formě učení se novým věcem. Zapojení těla, očí, uší i řeči umožňuje snazší zapamatování hlásky a písmene. Každá hláska se učí pomocí jednoduchého příběhu, který je v metodice navržen, pomocí jednoduchého úkonu (pohybu) a v neposlední řadě je využíván pracovní list pro každou hlásku. Pracovní list obsahuje obrázek k vybarvení, popis i obrázek pohybu pro danou hlásku, slova obsahující konkrétní hlásku a linku k procvičení psaní písmene odpovídajícího dané hlásce. Ukázka je zařazena v příloze č. 3a.

Pro tuto část je vyvinuto množství dalších materiálů, např. plakáty s písmeny, jednotlivé karty se skupinou hlásek nebo s jednotlivými hláskami. Stejně tak jsou k dispozici pracovní sešity a listy, tzv. *Finger Phonics Books* a *Finger Phonics Big Books* (větší než A3 rozměr) s barevnými obrázky, slovy, tvary písmen, příběhem..., a další. Děti si také vytvářejí vlastní *Sound Book* (knihu hlásek). V podstatě je to sešit, kam si děti vlepují hlásky, které se již ve škole učily. Nosí je i domů, aby jim s učením mohli pomoci i rodiče.

Není nutné popisovat, jakým způsobem se děti učí psát tvarům písmen, protože jde především o správný úchop tužky a formování písmen. Protože se písmo používané v Anglii a u nás odlišuje, v rozhovorech s učiteli, kteří podle *Jolly Phonics* učí, bude zajímavé to, jak učitelé pracují s odlišným typem písma a podle jaké metody se děti učí psát v češtině.

Spojování hlásek v slovo, tzv. „blending“, je proces vyslovení jednotlivých hlásek a jejich spojení do slova. Např. „d-o-g“ vytvoří slovo „dog“. Pro metodu *Jolly Phonics* je důležité, aby se tento postup děti co nejdříve naučily. Zpočátku učitel hláskuje a děti se pokouší vyslovit správné slovo (syntéza). Některým dětem toto může trvat déle. Hlásky musí být vysloveny rychle za sebou, aby slovo bylo dobře slyšitelné. Také je užitečné vyslovit první hlásku hlasitěji než ostatní. (srov. Wildová, 2002, s. 20-21)

Některé hlásky (spřežky) jsou tvořeny dvěma písmeny (př. „sh“) a je důležité je vyslovit jako jednu hlásku, ne jako „s-h“. Slovo jako „rain“ by tedy mělo být

hláskováno jako „r-ai-n“ atp. Rozlišení mezi spřežkou (digraph – př. sh) a spojením dvou hlásek (blend – př. st) je poměrně důležité, protože u spřežky je slyšet pouze jedna hláska (š), zatímco v druhém případě je slyšitelné jak „s“ tak „t“ zvlášť. Některá slova budou příliš obtížná a děti si je časem zapamatují automaticky. Jedná se o slova nepravidelná (př. said, was, one), která jsou v *Jolly Phonics* nazývána *tricky words* (= obtížná, záludná slova).

Postupem času se hláskování odehrává „v hlavě“ a děti vysloví pouze cílené slovo. Zpočátku je to velmi těžké. Dětem může pomoci, když učitel předvede pohyb pro určitou hlásku, děti jej napodobí a tímto způsobem si v hlavě uvědomí, jaké slovo má učitel na mysli. Pokročilejší cvičení spočívá v tom, že učitel na tabuli napíše několik písmen (třeba z jedné skupiny) a ukazuje na písmena v určitém pořadí. Nejde již o klasické hláskování, dítě si musí hlásky představit v hlavě a vyslovit slovo. Tato cvičení jsou již základem čtení.

Identifikace hlásek ve slovech neboli analýza slov na hlásky je klíčová pro psaní slov. Nejprve je třeba naučit se odlišit první hlásku, poté poslední a nakonec uprostřed slova, což je nejobtížnější. Vhodná jsou třípísmenná slova (př. cat, hot). Dětem pomáhá, vytuká-li učitel počet hlásek ve slově, protože např. spřežky jsou pro analýzu obtížné (př. „fish“ má čtyři písmena, ale pouze tři hlásky „f-i-sh“). Rytmická cvičení, básničky a písničky (také ze sady *Jolly Songs*) pomohou rozvoji sluchové analýzy slov. Další užitečné hry jsou:

- *Přidej hlásku* – učitel: „Jaké slovo dostanu, když přidám „p“ na začátek slova „ink“? (odpověď: pink); další příklady: m-ice, b-us
- *Odeber hlásku* - učitel: „Jaké slovo dostanu, když odeberu hlásku „s“ od slova „stop“? (odpověď: top); další příklady: b-lock, t-win
- *The Chopping game* (odebírání písmen) – učitel vysloví slovo (př. „splash“) a děti slovo vysloví bez první hlásky, tedy „plash“. Poté učitel odebere další „první“ hlásku a vznikne slovo „lash“ a tímto způsobem se pokračuje, až zbude jen poslední hláska. Př. „splash...plash...lash...ash...sh“.

Pro psaní je důležitý diktát. Nejprve učitel diktuje hlásky (může je doprovázet pohybem) a později i jednoduchá slova. V českém prostředí je malá šance, že by děti zvládly psát nezávisle tak, jak je to popsáno v příručce pro učitele, tj. písemné vyjádření toho, co chci říct v cizím jazyce.

Obtížná (nepravidelná) slova jsou nedílnou součástí metody, ale v našich podmínkách se jim děti učí více až ve 2. třídě. Jde především o nácvik psaní a čtení

obtížných slov. Po zvládnutí čtvrté skupiny hlásek jsou tato slova zařazována. Neznamená to, že by celé slovo bylo nepravděpodobné, často se jedná jen o jeho část.

V metodice je popsáno několik způsobů, jak trénovat obtížná slova. Prvním z nich je „Podívej se, zakryj, napiš a zkontroluj“. Dítě se pokusí identifikovat (spolu s učitelem) obtížnou část slova, pak jej napíše ve vzduchu a hlásky vysloví. Slovo zakryje a pokusí se je zapsat. Znovu se pak ujistí, zda je slovo správně napsané.

Další ze způsobů nácviku jsou již poměrně náročné na to, aby je zvládl český prvňák. Vyžadují i dobrou jazykovou znalost, jsou tedy víceméně hlavně pro rodilé mluvčí. Proto zde nejsou zmíněny.

Materiály *Jolly Phonics*

Jolly Phonics má mnoho vlastních pracovních materiálů pro děti, proto jim část příloh (č. 3) bude věnována. Všechny materiály uvedené v příloze *Jolly Phonics* jsou kopírovatelné materiály z knihy *The Phonics Handbook (1998)* a kromě velikosti nejsou nijak upravené. Tyto pracovní listy a karty lze po drobných úpravách využít i pro běžnou výuku cizího jazyka, která není závislá na metodě *Jolly Phonics*. Z toho důvodu jsou některé z materiálů zpracovány do druhé části sborníku.

Pracovní list (hláska) = *Sound sheet* (viz. příloha č. 3a) je důležitou pomůckou pro učení se jednotlivým hláskám. K pracovnímu listu je vždy uvedena i stručná metodika spolu s krátkou verzí příběhu, který je záměrně psán suše a stručně, aby jej učitel musel převyprávět vlastními slovy, zajímavěji a se zapojením dětí. Již v příběhu se objevuje „úkon“ (pohyb), který děti vykonají a přitom vydávají určitou hlásku v rámci trénování správné výslovnosti. Poté obrázek vybarví a pod metodickým vedením učitele nejprve nacvičují a následně se do řádku učí psát písmeno či písmena, která hlásku tvoří.

Karty s písmeny (šest karet na formátu A4) jsou skvělou pomůckou pro jakýkoliv typ her směřujících k plynulému rozpoznávání a vyslovení hlásky (viz. příloha č. 3b). Některé karty by bylo možné otočit vzhůru nohama a vypadaly by podobně jako jiné písmeno. Proto taková písmena leží na lince, která je na kartě tence znázorněná. Protože některé hlásky mají více psaných alternativ, pro tyto alternativy jsou další sady karet, které se využívají až poté, co děti zvládnou první psanou variantu hlásky.

Hlásková kniha či sešit (*Sound Book*) je materiálem, který si vytváří děti samy. Od učitele dostanou kartičky, které si do sešitu vlepují. Pro tyto účely jsou vytvořeny

menší karty s písmeny pro jednotlivé hlásky (12 karet na formát A4, viz. příloha č. 3c). Metodika popisuje několik aktivit pro další práci s těmito kartami. Doporučuje se, aby děti se svými rodiči doma s hláskovými kartami hrály pexeso. Později mohou být hlásky uspořádány v slova a dítě je může číst. Stejně tak může dítě skládat slova samo, na základě instrukce rodiče či kamaráda.

Krabička se slovy (*Word box*, viz. příloha č. 3d) je další z řady pomůcek. Protože se děti učí slova od třípísmených k těm nejsložitějším a zároveň se učí hlásky v určitých skupinách, metodika nabízí listy se skupinami slov na adekvátní úrovni pro určitou fázi učení. Tím má učitel velmi usnadněnou práci, protože vymýšlet slova pro každou fázi by bylo časově náročné. Slova pro danou fázi pouze nastříhá a vytvoří krabičky s čísly pro jednodušší orientaci. Děti si pak najdou krabičku, kterou potřebují a mohou trénovat čtení slov samostatně, ve dvojicích nebo i doma s rodiči. Tato pomůcka je jakýmsi mostem mezi rozpoznáním jednotlivých hlásek, hláskováním slov a čtením knih.

Spojování provázkem (*String joining*) je dalším z dobrých nápadů nejen pro výuku cizího jazyka (viz. příloha č. 3e). Jsou dvě možnosti práce s tímto materiálem. Je možné rozkopírovat pracovní list pro každé dítě a nechat je spojit slova s obrázky namalováním linky. Pravděpodobně zábavnější formou pro děti bude pomůcka, kterou učitel snadno vytvoří sám. Kopii pracovního listu podleprá kartonem a ideálně svrchu přelepí folií (pro větší odolnost) a ke slovu naváže provázek či tkaničku. Na místo malého kolečka vedle obrázku pak vyřízne díрку a úkolem dětí je provléct provázek ke správnému obrázku.

Karty pro spojování obrázku, písmena a slova (viz. příloha č. 3f) mohou být využívány jak pro učení se jednotlivým hláskám (spojování hláska-obrázek, hra pexeso a další), tak i pro čtení jednotlivých slov a hraní her. Podobné aktivity jsou popsány i v akčním výzkumu.

Listy pro nalepování vět (*Sentence sticking*, viz. příloha č. 3g) jsou popisovány jako velmi oblíbené, protože děti mají rády vystřihování a lepení. Děti vybarví obrázky, vystřihnou karty a jednotlivé lístečky s větami a nalepí je ke správnému obrázku. Autorka upozorňuje na to, že při práci vznikne velký nepořádek, ale také spousta zábavy.

Obrázky s nápovědou (viz. příloha č. 3h) jsou oblíbené mezi dětmi, které mají rády básničky a rýmy. Tento typ pracovních listů rozvíjí cit pro fonetickou podobnost

slov potřebnou k rozpoznání rýmu. Úkolem dětí je doplnit chybějící písmena do slov, slova přečíst a nakreslit odpovídající obrázek do malého prostoru kolem slova.

Deskové hry pro čtení slov (viz příloha č. 3i) jsou velmi dobrým způsobem procvičování čtení. K dispozici je více her s různou náročností slov pro čtení. Autorka doporučuje použít kostku s čísly 1-3, vyšší čísla přelepit a přepsat. Pokud hráč zastaví na poli, ve kterém je slovo, musí ho přečíst. Pokud se mu to povede, postoupí o jedno pole vpřed, pokud se mu to nepodaří správně, o jedno pole se vrátí.

Chybějící hlásky je další činnost, pro kterou metodika poskytuje pracovní listy pro různou úroveň pokročilosti dětí (viz. příloha č. 3j). Prvním krokem je poslech slova a jeho analýza na hlásky a jejich zapsání. Pokud je tato činnost příliš náročná, může učitel některé hlásky do listu před rozkopírováním doplnit, aby byla tato fáze učení pozvolnější. Druhý pracovní list je sestaven na stejném principu, jen je zahrnuto i čtení, aby bylo procvičováno více dovedností zároveň.

Alternativy psaní hlásek jsou v metodice rozpracovány do pracovních listů, karet s další možnou podobou hlásek a do tria karet pro spojování hlásky, obrázku a slova. Děti se snáz učí tyto alternativy číst, psaní je obtížnější. Proto metodika navrhuje zařadit čtení alternativ dříve a rozšířit tak oblasti slov, které jsou děti schopné číst. Psaní bude běh na delší trať a bude třeba slova s psanou alternativou hlásek procvičovat delší dobu. V příloze (viz. příloha č. 3k) je ukázka pracovního listu, ostatní karty se neliší od již zobrazených listů.

2. 2. 1. 1. Rozhovory s učiteli

Čtyři dotazovaní učitelé mají zkušenost práce s metodou *Jolly Phonics*, proto jsem na základě předchozího studia materiálů k metodě *Jolly Phonics* připravila následující otázky k polostrukturovanému rozhovoru s těmito učiteli. Zvolila jsem metodu rozhovoru proto, abych mohla přímo reagovat na učitelovy odpovědi doplňujícími otázkami a získat co nejpřesnější informace o zkušenostech s touto metodou.

Seznam předem připravených otázek pro polostrukturovaný rozhovor:

- 1) Kdy (v jaké fázi školního roku) s metodou Jolly Phonic začínáte?

- 2) Jolly Phonics využívá jiného typu písma, než se objevuje v českých písankách. Učí se děti v češtině používat klasické české psací písmo? Kombinujete oba typy písma dohromady?
- 3) Jakou metodu pro výuku čtení a psaní v češtině používáte?
- 4) Jak moc se zaměřujete na část „letter formation“?
- 5) Máte pracovní sešity (Phonics workbooks)?
- 6) Využíváte pracovní listy (Sound sheets)?
- 7) Vytváří si děti vlastní Sound books?
- 8) V jaké etapě učíte děti anglickou abecedu (názvy písmen)?
- 9) V jakém tempu se děti učí nové hlásky?
- 10) Jak se děti učí mluvenému projevu? Slova v „Jolly Phonics“ jsou často obtížná a vytržená z kontextu. Jak toto řešíte?
- 11) Učíte navíc podle nějakých vlastních tématických okruhů?
- 12) Máte jiné materiály, které k výuce používáte (a nejsou od Jolly Phonics)?
- 13) Odlišuje se nějak Váš přístup od metodiky Jolly Phonics? V čem?
- 14) Jsou Vaše děti schopné učit se psát a číst česky i anglicky zároveň a úspěšně a přitom se naučit základní fráze a slovní zásobu v AJ? Pokud ne, proč?
- 15) Na jaké úrovni čtení a psaní budou děti na konci roku (podle Vašeho názoru)?
 čtení: čtení jednoduchých (bez spřežek) slov, čtení složitějších (s spřežkami a „blendy“) slov, čtení a porozumění jednoduchým větám, čtení a porozumění krátkému příběhu
 psaní: psaní kopírováním bez schopnosti porozumění, samostatné psaní jednoduchých slov, samostatné psaní složitějších slov, samostatné psaní jednoduchých vět, samostatné volné psaní
- 16) Budou děti na konci 1. třídy dostatečně vybavené k jednoduchému sebevyjádření?
- 17) Zbyde čas i na „tricky words“? Budou na ně děti mít úrovni znalosti jazyka?
- 18) Baví děti učit se psát a číst v AJ? Nejsou otrávené, popletené?
- 19) Objevily se ve Vaší skupině za dobu Vaší pedagogické praxe děti, kterým metoda nevyhovuje? (Pracujete s nimi odlišně?)
- 20) Jak vnímáte metodu Jolly Phonics Vy? bez výhrad / dobrá, ale musím ji upravit -JAK? / je to tak akorát náročné / je to moc náročné / učím to nerada, je to zbytečné

21) Podporuje Vás při práci s touto metodou vedení školy? Máte možnost se v tomto směru dále vzdělávat?

Protože učitelé podle mého očekávání dali přednost rozhovoru bez nahrávání (necítili se dobře), připravila jsem si záznamový arch s možnými odpověďmi, pokud bylo možné odpovědi předvídat. Vyplněný arch je zařazen v příloze č. 4.

Údaje získané rozhovory s učiteli využívajícími metodu *Jolly Phonics*

Rozhovory byly realizovány se třemi učitelkami (učitelka 1-3) ze stejné školy, přičemž všechny mají zkušenost s výukou v bilingvní třídě, kterou navštěvují průměrně čtyři skutečně bilingvní děti. Čtvrtá učitelka (učitelka 4) pracuje na jiné škole jako třídní učitelka v 1. třídě, ve které učí také anglický jazyk. Odpovědi učitelek 1-3 se do jisté míry podobaly a protože tyto učitelky mají zcela jinou výchozí situaci pro práci s touto metodou a zároveň jinou časovou dotaci pro výuku jazyka než učitelka 4, rozhodla jsem se shrnout výsledky rozhovorů z bilingvních tříd a porovnat je se zkušenostmi učitelky 4.

Výsledky rozhovorů s učitelkami 1-3

Všechny učitelky začínaly pracovat s touto metodou na počátku školního roku, tedy v září. *Jolly Phonics* využívá jiného typu písma než je v českých písmenkách, a tak se děti učí používat obě písma (české i anglické) zároveň. Výhodou pro metodu je, že všechny učitelky učí prvňáky číst a psát genetickou metodou. Pouze učitelka 1 zmínila také analyticko-syntetickou metodu pro výuku v českém jazyce jako alternativu v případě, kdy se objevilo dítě, kterému genetická metoda vůbec neseděla a dítě mělo problémy se čtením. Výhodou je, že děti podle genetické metody několik prvních měsíců nepoužívaly české psací písmo a proto na ně nebyl vytvářen tlak učit se obě písma zároveň. V druhém pololetí pak děti s českým psacím písmem problémy neměly a velmi rychle si je osvojily. Učitelky připouští, že ne každé dítě píše vždy úhledně. Učitelka 1 se zaměřovala na fázi „letter formation“ podle svých slov pravděpodobně více, než ostatní učitelky. Obavy z toho, že by děti pletly dohromady oba systémy psaní a čtení učitelky vyvrací s tím, že je jasně vymezen prostor pro „anglické“ a „české“ psaní a čtení. Anglická výuka je vždy zahájena příchodem plyšového zvířete, jehož přítomnost ve třídě znamená pouze anglickou konverzaci mezi žáky a učitelem i mezi žáky samotnými. Neobjevuje se žádný problém a děti pravidlo plně respektují.

Pro výuku jsou využívány materiály ze sady „*Starter Kit*“ (viz. internetové stránky *Jolly Phonics*) a další materiály vytvořené učiteli. V žádném z případů se pro výuku psaní nevyužíval pracovní sešit „*Phonics Workbook*“ od *Jolly Phonics*, ale všechny učitelky částečně využívaly pracovní sešit *Writing 1 (2002)*. Pracovní listy *Sound sheets* jsou využívány přesně podle metodiky. Učitelka 1 po dokončení výuky všech hlásek nechala dětem pracovní listy svázat tak, že byla vytvořena mini-kniha hlásek a děti si ji vzaly domů. Učitelky 2 i 3 shodně vytváří *Sound Book*, ne však podle instrukcí metodiky. Děti mají velký sešit A4, do kterého lepí *Sound sheet* a hlásku, ke které se pracovní list vztahuje. Vytváří tak knihu hlásek, do které se mohou kdykoliv podívat a díky obrázku si připomenout pohyb pro danou hlásku.

Anglickou abecedu se ve všech případech děti učily již v říjnu, především pomocí písní a básniček, které často děti znaly již ze školky. Od počátku se však učí rozlišovat název písmene a hlásku („letter name“ a „letter sound“). Přesto však hláskování slov pomocí názvů písmen nebylo zpočátku využíváno, přistoupilo se k němu až později. Představení nové hlásky se odehrává dvakrát za týden proto, že výuka v bilingvních třídách podle programu *Začít spolu* má specifický plán a „klasické“ hodiny anglického jazyka se odehrávají pouze dvakrát za týden. Učitelka 1 připouští, že však obtížnější hlásky musela s dětmi docvičit ještě na počátku druhé třídy, podobně jako u psaní méně frekventovaných písmen v českém jazyce.

Mluvený projev u dětí v těchto třídách není problémem, protože je rozvíjen nejen v klasických hodinách anglického jazyka, ale také ve „workshopech“, které propojují několik předmětů dohromady. Děti se tak často učí tutéž látku ve dvou jazycích zároveň (př. lidské tělo). Protože *Jolly Phonics* obsahuje často slova obsahově obtížná pro děti v 1. třídě, všechny učitelky kladou velký důraz na vizuální učení (obrázky, řeč těla) a snaží se vizuálně ztvárnit i slova abstraktnější, pokud je to alespoň zčásti možné.

Bilingvní třídy pracují podle tematických plánů, které jsou vytvořené napříč předměty, proto i v anglickém jazyce dodržují témata a to, co se učí česky, zároveň poznávají i prostřednictvím anglického jazyka. Materiály pro výuku cizího jazyka učitelé čerpají z nejrůznějších internetových stránek, jako nejuspěšnější uvádí stránky *Enchanted Learning* (<http://www.enchantedlearning.com/>) s tím, že k materiálům z těchto stránek si musí zaplatit přístup (podle slov učitelky 1 se to jednoznačně vyplatí). Mezi další materiály učitelka 1 zařadila nejrůznější pracovní sešity, které jsou běžně využívány k výuce čtení a psaní ve Velké Británii, kde je také pořídila.

Všechny učitelky se shodly, že jejich přístup se výrazně neodlišuje od základní metodiky, protože je pro ně metoda nová a netroufají si příliš se odklonit od ověřeného postupu, který autoři *Jolly Phonics* popisují.

Děti nemají problém s učením se psát a číst ve dvou jazykových systémech. Učitelky zdůraznily, že je nezbytné jazyky důsledně oddělovat (především při výuce čtení a psaní) a v žádném případě je neporovnávat. Jazyky se pak stávají rovnocenným komunikačním prostředkem a přestože se děti v jednom z nich učí teprve komunikovat, v psaní a čtení jsou na tom v obou jazycích podobně a proto je vnímají jako rovnocenné.

Úroveň čtení a psaní v cizím jazyce na konci školního roku je velmi dobrá. Děti jsou schopné přečíst s porozuměním krátký příběh, protože již od počátku je čtení knih podporováno. Děti si velmi brzy začínají domů nosit zjednodušené knihy z edice *Oxford Reading Tree*, které respektují povahu metody phonics a postupného učení se hláskám. Knihy jsou rozděleny do úrovní (např. „More first words“, „First sentences“ a „First stories“). Psaní není na takové úrovni jako čtení. Děti jsou obvykle schopné samostatně napsat jednoduchá slova a teprve od druhé třídy se více rozvíjí dovednost „spelling“.

Na konci školního roku jsou děti schopné samostatného vyjádření v cizím jazyce a nemají potíže s ostychem z mluvení. Dobře porozumí učitelovým instrukcím (samozřejmě jednoduchým) a jsou schopni běžné každodenní komunikace. Tzv. *tricky words* na děti čekají spíše ve 2. ročníku.

Děti berou anglický jazyk jako jakýkoliv jiný předmět a stejně jako se mezi dětmi najde jedinec, který má raději zpěv než matematiku, najde se i takový jedinec, který upřednostní matematiku před angličtinou. Přesto se učitelky shodují, že děti se učí psaní a čtení v obou jazycích rády a vnímají je jako nástroj pro další obohacování.

Učitelky shodně odpovídají na otázku týkající se dětí, kterým metoda nevyhovuje s tím, že se s podobným případem nesetkaly. Pokud má některé dítě problémy, obvykle se problémy projeví i v českém jazyce a nesouvisí přímo s cizojazyčnou výukou. Učitelky 1 a 2 se shodují, že jim metoda vyhovuje a nemají k ní výhrady. Učitelka 3 považuje *Jolly Phonics* za dobrou metodu, ale zároveň dodává, že pro ni znamená mnoho práce a přípravy, protože ne všechna slova v metodě jsou ideálně zvolená pro děti, pro něž není angličtina mateřským jazykem.

Vedení školy se snaží poskytnout učitelům maximální podporu při práci s touto metodou jak materiálně, tak metodicky. Učitelé mají možnost se dále vzdělávat, ale kurzy nesouvisí přímo s metodou *Jolly Phonics*.

Výsledky rozhovoru s učitelkou 4

Tato učitelka učí na běžné základní škole. Metodu *Jolly Phonics* začala využívat v lednu a učí podle ní poprvé. Ve svých jazykových hodinách věnuje *Jolly Phonics* krátký časový úsek, nepoužívá žádné učebnice a pracuje podle vlastních tematických okruhů. Podobně jako ostatní učitelky i ona s dětmi pracuje na obou typech písma, českém i anglickém. Protože anglický typ písma se běžně využívá ve světě, považuje její učitelka za významný. Pro výuku čtení a psaní v českém jazyce kombinuje obě metody genetickou i analyticko-syntetickou.

Děti nepracují s *Phonics workbooks*, ale používají *Sound sheets*. Učitelka se také chystá zavést *Sound books*, protože postupem času zjistila, že jsou důležitou součástí pro výuku čtení a psaní v anglickém jazyce.

Anglickou abecedu, tedy názvy písmen, se děti podobně jako při výuce ostatních učitelek učí pomocí písniček, dovednost „spelling“ však zatím není rozvíjena. Nová hláska je prezentována každou hodinu a děti fixují čtení i psaní hlásek pomocí pohybu tak, jak je popsáno v metodice.

Učitelka využívá k výuce řadu materiálů z internetu a vytváří si materiály pro interaktivní tabuli, na které staví své hodiny. Učitelka přiznává, že vzhledem k malé časové dotaci pro výuku cizího jazyka není možné realizovat *Jolly Phonics* v plném rozsahu. Pro výuku využívá základní rámec a přizpůsobuje jej tempu dětí. Jako problém vidí to, že 45 minut výuky vcelku je pro děti příliš dlouhá doba a bylo by jednodušší, kdyby mohla jazyk zapojit v krátkých intervalech častěji během dne. To však není možné, protože do hodiny angličtiny přichází skupina dětí vytvořená ze dvou různých tříd.

Výuka je více zaměřená na čtení, psaní se zatím odehrává spíše v diktování jednotlivých hlásek doprovázených pohybem a děti je zapisují písmeny. Učitelka předpokládá, že vzhledem k aktuálnímu tempu dětí by úroveň čtení mohla dosáhnout schopnosti přečíst složitá slova, možná i čtení a porozumění jednoduchým větám. Úroveň psaní lze obtížně odhadnout, předpokládá se však schopnost samostatně zapsat jednoduché slovo. Obtížná slova (*tricky words*) jednoznačně v 1. třídě představena nebudou, protože ani znalostí jazyka ani z časových důvodů na ně třída nedosáhne.

Děti jsou z metody nadšené a neobjevují se žádné, jimž by metoda činila nějaké problémy. Učitelka metodu považuje za velmi dobrou, ale musí z ní vybírat to nejlepší a upravit ji tak, aby bylo možné ji realizovat ve velmi omezené časové dotaci.

Vedení školy o metodě příliš mnoho neví, přesto však podpořilo její zavedení. Další možnosti vzdělávání učitelů jsou v tomto ohledu spíše omezené.

Shrnutí zkušeností učitelek s *Jolly Phonics*

Největším rozdílem v práci učitelek je pravděpodobně fakt, že učitelky 1-3 začínaly práci s metodou již v září, tedy o čtyři měsíce dříve než učitelka 4. Mají tedy větší šanci na lepší zvládnutí čtení i psaní v cizím jazyce vzhledem k času, který s dětmi stráví. Navíc prostředí bilingvní třídy umožňuje učitelům zapojovat anglický jazyk častěji a především v náročnější podobě. Děti v bilingvní třídě logicky dosahují výrazně lepších výsledků v cizím jazyce a proto je pro ně metoda *Jolly Phonics* přístupnější (i vzhledem k obtížnosti slovní zásoby, která je využívána). Učitelky mají k dispozici víceméně stejné materiály, přesto vzhledem k zaměření obou škol mají jednoznačně větší podporu u vedení učitelky 1-3. Jednoznačnou výhodou učitelky 1 a 4 je možnost práce s interaktivní tabulí každou hodinu, protože právě materiály (videa, písničky) z internetu a možnost vytváření interaktivních programů pro děti, které se neučí podle žádné učebnice, do jisté míry ulehčuje učiteli práci. Je však zřejmé, že příprava hodin s interaktivní tabulí zabere také spoustu času.

Bilingvní třídy lze považovat za velký nadstandard oproti nabídkám škol s rozšířenou výukou cizích jazyků. Je přirozené, že tyto děti s učí číst a psát v obou jazycích zároveň. Příklad učitelky 4 je pravděpodobně ojedinělým na scéně českého školství, protože velká část učitelů považuje psaní a čtení v cizím jazyce zavedené již od 1. třídy za naprosto zbytečné. Tato učitelka však dokazuje, že je to možné (především u čtení) a zcela jistě velmi motivující pro děti samotné. Fakt, že si děti samy přečtou některá slova nebo dokonce kratičký příběh je jednoznačně povzbudí pro další práci. Je veliký rozdíl mezi tím, zda čte příběh učitel nebo jiný dospělý nebo zda si dítě dokáže přečíst příběh samo.

2. 2. 1. 2. Pozorování výuky

Pozorování výuky proběhlo ve třídě u učitelky 2. Ve třídě bylo 14 dětí, z toho 4 děti pochází z bilingvní rodiny.

Výuka byla zahájena svoláním všech dětí do kruhu a vyvoláním žirafy, která symbolizuje komunikaci pouze v angličtině od chvíle, kdy se objeví až do doby, kdy

zmizí. Výuka včetně instrukcí byla po celou dobu vedená v angličtině a v případě, že děti chtěly něco říct, automaticky se vyjadřovaly anglicky (s chybami, ale bez ostychu).

Učitelka zahájila výuku zpěvem *Jolly Songs*, přičemž každá píseň byla zaměřena na jednu hlásku. Písničky pouštěla z CD a spolu s dětmi je zpívala a děti je doprovázely pohybem k jednotlivým hláskám. Po přezpívání asi 10 krátkých písniček se děti posadily do kruhu na koberec. Učitelka použila karty s písmeny pro jednotlivé hlásky ze sady *Starter Kit* a postupně je s dětmi opakovala. Děti na základě karet vyslovily hlásku spolu s pohybovým doprovodem. Neobjevily se žádné obtíže, děti pracovaly nadšeně. Každou zopakovanou kartu pak učitelka položila doprostřed kruhu. Poté znovu pouštěla písničky, děti je zpívaly a jakmile poznaly, o které hláске zpívají, měli hlásku najít mezi kartami a kartu zvednout. Této hře dominovalo několik dětí, jiné děti po několika neúspěšných pokusech své snažení vzdaly.

Po tomto úvodním opakování byly děti rozděleny do trojic a po třídě (i na chodbě) byly rozmístěny karty pro činnost *String joining* (viz popis materiálů *Jolly Phonics*). Každá skupina měla vlastní provázky a snažila se spojit všechna slova s obrázky v pracovním listu. Poté, co zazněl zvonek, se skupina se svými provázky přemístila k jinému pracovnímu listu. Byl kladen důraz na samostatnost skupiny, zezadu pracovního listu bylo barevně vyznačeno správné řešení pro samostatnou kontrolu. Přesto učitelka monitorovala práci dětí a pomáhala, kde bylo třeba. V každé skupince bylo alespoň jedno dítě, o kterém učitelka ví, že je čtenářsky zdatnější než ostatní, aby dokázalo práci zahájit, případně pomoci spolužákům. Po vystřídání se alespoň u tří pracovních listů se skupiny opět sešly v kruhu na koberci a učitelka se ptala, zda si někdo zapamatoval nějaká slova z pracovních listů. Šlo především o zpětnou vazbu pro učitele, kdo skutečně slova četl a porozuměl jim. Většina dětí si vybavila 1-3 slova.

Po této činnosti nastal čas pro představení nové hlásky. Učitelka pracovala s velkou knihou *Finger Phonics Big Book*, kde je vyobrazena napsaná hláska s příběhem a obrázky. Učitelka se ptala, zda někdo ví, co je to „weight lifting^{ng}“. Jedna dívka (skutečně bilingvní) vysvětlila anglicky, co to znamená. Poté učitelka předvedla pohyb a spolu s dětmi jej nacvičila a naučila je správně vyslovit nosové „ng“. Na otázku, zda děti znají nějaká slova s touto hláskou, byly děti schopné vymyslet slova „strong, ring, string, bring“, přičemž všem slovům bez problémů rozuměly. Následovala práce se *Sound sheet*. Děti vybarvily obrázek, pokusily se zapsat kombinaci „ng“ a vše lepily do velkého sešitu „ng“. V průběhu této práce děti běžně komunikovaly

s učitelkou anglicky, dokázaly požádat o lepidlo, o nůžky a další pomůcky, které pro práci potřebovaly.

Celý výukový blok trval cca 40 minut. Učitelka měla dobře promyšlenou strukturu tohoto bloku, protože samostatná práce byla v závěru jedinou možnou činností, na kterou se děti byly schopné soustředit. Bylo vidět, že se děti v lavicích zklidnily a každý mohl pracovat svým tempem. Pokud někdo *Sound sheet* nedokončil, mohl si jej vzít domů a dodělat jej samostatně.

V průběhu hodiny se nestalo, že by některé z dětí zásadně vyrušovalo, případně by mělo vážnější problémy. Chyby se objevovaly při opakování hlásek (písničky a hledání příslušných karet), nicméně pokud dítě chybovalo, většinou se samo dokázalo opravit právě na základě doprovodného pohybu.

Pro příklad uvádím text písně pro hlásku „d“ na melodii známé písně „This Old Man“:

„See me play on my drum.

Playing drum is lots of fun,

with a /d/-/d/-/d/-/d/-/d/-/d/-/d/-/d/.

See me play upon my drum!“ (Fyke, Sinclair, 2005, s. 7)

Shrnutí

Výuku čtyř učitelek, se kterými byly vedeny rozhovory, lze považovat za důkaz vyvracející předsudky a názory učitelů, kteří tvrdí, že čtení a psaní v cizím jazyce v 1. třídě nelze vyučovat a že se dětem oba jazykové systémy budou plést dohromady. Je vhodné znovu připomenout odpověď učitelek, že při výuce nelze oba jazykové systémy slučovat. Je třeba je striktně oddělovat a v žádném případě systémy nelze porovnávat. Pak nedochází k popletení obou jazykových systémů a děti se jim mohou úspěšně učit. Není nutné děti čtení a psaní v cizím jazyce v 1. třídě učit, ale je dobré si alespoň připustit, že to je možné a počítat s tím, že některé děti budou vyžadovat i čtení a psaní na základě své přirozené zvědavosti již v 1. třídě.

2. 2. 2. Práce s interaktivní tabulí při výuce cizího jazyka

Interaktivní tabule se stává čím dál běžnější pomůckou ve výuce na základních školách. Rozhodla jsem se do praktické části zařadit rozhovory s učiteli, kteří používají interaktivní tabuli při výuce anglického jazyka, protože někteří z učitelů uvedli, že na práci s interaktivní tabulí staví celé hodiny angličtiny. Práce s interaktivní tabulí není zařazena jako kapitola do teoretické části, protože původní plán nepočítal se zkoumáním této tematiky.

2. 2. 2. 1. Rozhovory s učiteli

Některé z učitelek byly ochotné formou rozhovoru sdílet zkušenosti s výukou, při které využívají interaktivní tabuli. Vybrala jsem pro rozhovor tři učitelky a připravila jsem pro ně několik otázek. Metodou polostrukturovaného rozhovoru se mi podařilo zjistit, jaké zkušenosti učitelky s interaktivní tabulí mají.

Otázky pro rozhovor s učiteli o zkušenostech s využitím interaktivní tabule při výuce:

1. Pro jaké typy činností používáte interaktivní tabuli? př. hry, písničky, videa, spojování, vybarvování, jiné:
2. Jak děti na interaktivní tabuli reagují? Baví je to?
3. Jsou všechny děti zapojené při práci s IT?
4. Ulehčuje vám IT přípravy na hodiny? ano-ne V čem?
5. Jak dlouho Vám trvá (odhadem) vytvořit jednoduchou aktivitu pro IT?
6. Používáte pro výuku nějaké aktivity, o kterých si myslíte, že nejsou úplně běžné (běžné typu „Simon says“ atp.) a byly by zajímavé pro ostatní učitele? Jaké, můžete je popsat?
7. Jaké www stránky jsou Vaše oblíbené (ze kterých hodně čerpáte)?

Údaje získané rozhovory s učiteli

Dotazované učitelky mají různé výchozí pozice pro výuku cizího jazyka. Učitelka 1 je v situaci výše popsané bilingvní třídy. Učitelka 2 učí na škole, která zavedla výuku cizího jazyka jako povinnou součást výuky a pro svou výuku učitelka nevyužívá žádnou učebnici. Poslední z učitelek (učitelka 3) vyučuje cizí jazyk ve škole,

kteřá nabízí angličtinu jako nepovinný předmět v 1. třídě. Pro svou výuku využívá učebnici „Happy House 1“, ale kopii knihy má pouze učitelka a materiály dětem zprostředkovává právě díky interaktivní tabuli.

Všechny učitelky se shodují v tom, že interaktivní tabule jim umožňuje zapojit do výuky více audio a video nahrávek, např. z internetu (často se nahrávky nedají uložit a musí být přehrány pouze na internetu) a zprostředkovat tak dětem kvalitní výslovnostní vzor a častý kontakt s rodilým mluvčím. Interaktivní tabuli využívají i pro množství výukových programů, které škola může zakoupit, a zároveň vytváří vlastní interaktivní materiály pro výuku.

Učitelka 1 z velké části využívá hlavně materiály, které lze stáhnout přímo z internetu a zároveň má výhodu, že je zdatná v práci s počítačem, proto jednoduchou aktivitu pro děti (spojování, řazení obrázků...) připraví do 10 minut. Podle jejích slov děti nadšeně pracují s interaktivní tabulí a jsou zapojeny všechny. Pro práci mají zadaná pravidla tak, aby všichni dávali pozor. Po vysvětlení úkolu si děti řídí práci s tabulí samy, střídají se na základě daných pravidel a samy dohlíží na to, aby pravidla byla dodržována. Učitelka dětem ponechává volnost při práci u tabule a vyžaduje, aby se základní ovládání nástrojů tabule děti naučily samy (jak přepnout barvu tužky, tužku na kurzor, atd.).

Učitelka 2 si také mnoho materiálů připravuje sama, ale podle svých slov je to pro ni velmi časově náročné a proto maximálně využívá online hry z internetu, stejně tak audio a video nahrávky. Využívá k výuce také výukové programy s jednoduchými interaktivními cvičeními (např. „The Alphabeth Express“ a další).

Učitelka 3 považuje interaktivní tabuli za klíčovou v tom, že lze zapojit učebnici skutečně zábavou formou a přestože děti s učebnicí pracují, nemusí přitom „sedět nad knihami“. Materiály učebnice převádí do elektronické podoby pomocí scanneru (nemusí je dětem kopírovat a děti nemusí učebnice kupovat) a pak je s dětmi využívá interaktivněji než při práci s knihami v lavicích. Zároveň je schopná lépe dohlédnout na to, aby pracovaly všechny děti. Učitelka využívá interaktivní tabuli k mnoha soutěžím, přičemž u tabule je jedno dítě, ale celá skupina jej podporuje, fandí mu a zároveň přemýšlí nad řešením úkolu. Učitelka přiznává, že jí trvá minimálně 30-60 minut připravit jednoduchou aktivitu, protože není tolik zdatná v práci s programem tabule. Nicméně ji využívá, protože podle jejích slov jsou děti nesmírně motivované a technika je fascinuje.

Jako osvědčené uvedly učitelky tyto internetové stránky:

- <http://www.britishcouncil.org/kids.htm>
- <http://www.enchantedlearning.com/Home.html>
- <http://www.english-4kids.com/>
- <http://kindersay.com/>
- <http://www.supersimplesongs.com/videodemos.html>
- <http://www.multimedia-english.com/contenidos/listado/kids-lessons>

Tyto internetové stránky jsou jenom zlomkem, který učitelky zmínily. Stránky mají uložené v počítači a využívají je různě podle tématu, na kterém zrovna pracují.

Jako nespornou výhodu interaktivní tabule učitelky uvádějí, že v případě, kdy nemají příliš mnoho času na přípravu hodiny, se interaktivní tabule stává velkým pomocníkem. Pokud chtějí procvičit konkrétní dovednost či slovní zásobu, téměř vždy lze najít na internetových stránkách materiál, který lze využít přímo bez úprav.

Shrnutí

Je zřejmé, že interaktivní tabule je pro výuku jazyka velkým přínosem. Ne každá škola má ve svém pedagogickém sboru kvalifikovaného učitele z řad rodilých mluvčích. V tomto případě je interaktivní tabule velkým pomocníkem, protože je možné právě na internetu najít mnoho videí a nahrávek, které není možné uložit do počítače a je užitečné, pokud je učitel může promítnout na plátno tabule. Navíc existuje řada výukových programů, které lze využít jako krátkou aktivitu v průběhu hodiny bez nutnosti přesunu celé skupiny do počítačové učebny. Argumenty, že obrazovka počítače nebo televize je v podstatě totéž, nejsou na místě. Interaktivní tabule má nespornou výhodu možnosti práce dětí ve skupině a díky tomu lze rozvíjet několik z řad kompetencí. Přitom postačí jeden počítač s tabulí k tomu, aby se všichni měli možnost zapojit a společně se učit novým věcem a opakovat ty staré. Nezbyvá než si přát, aby se podařilo vybavit jazykové učebny a běžné třídy interaktivní tabulí a samozřejmě doufat, že se s nimi učitelé naučí pracovat.

2. 3. Akční výzkum

Má vlastní potřeba akčního výzkumu vznikla v loňském roce v době, kdy jsem druhým rokem učila děti v 1. třídě v rámci odpolední výuky angličtiny v jazykové škole. Četnost výuky byla dvakrát týdně po dobu 60 minut. Protože děti byly bystré a nadšené pro učení, velmi záhy je přestalo bavit vybarvování, kroužkování odpovědí, číslování a jiné činnosti, které se odehrávaly s tužkou v ruce a přesto nebyly zaměřené na psaní. Výuka byla samozřejmě zaměřena na rozvoj poslechu a ústního projevu, ale děti se postupně začaly dožadovat i čtení a psaní, protože už většinu písmen v krátkém čase znaly. Přestože učebnice respektovala to, že děti se teprve číst a psát učí, slova či kratičké věty se v učebnici objevovaly. Děti požadovaly vysvětlení, proč jsou určitá slova vyslovována jinak, než se píší. Přirozeně se začaly o čtení a později i o psaní zajímat. Rozhodla jsem se proto zařazovat do hodin aktivity, které by dětem umožnily práci s vizuální podobou slova, manipulaci s písmeny a možnost fixovat si psanou podobu jazyka.

Pro výuku jsem využívala (a využívám dodnes) učebnici *Incredible English 1* (2006), jejíž autorkami jsou S. Philips, M. Morgan a M. Slattery. Výhodou knihy je to, že první čtyři lekce víceméně nepracují s psaním a není nutné čtení. Přesto však poskytuje možnost psát dětem, které jsou v této dovednosti zdatnější. Ke každé lekci lze využít materiály, které nabízí „Resource pack“. Obsahuje karty se slovní zásobou jak v obrázkové, tak i v psané podobě. Zároveň poskytuje učitelům možnost kopírovat dětem materiál, který obsahuje obrázky a tištěná slova na kartičkách (viz. příloha č. 5a). Jejich velikost je rozměrově blízká pexesu, je tedy snadné je využít pro velké množství her a aktivit.

Prvním krokem bylo samostudium literatury s cílem zmapovat názory odborníků na problém čtení a psaní v cizím jazyce, přestože děti nepíší ani nečtou v mateřštině. Názory se velmi odlišovaly. Prvním rozhodnutím, které jsem přijala na základě studia literatury, bylo neučit děti zpočátku anglickou abecedu tak, jak se běžně učí, tj. A, B, C, D.../ej, bi:, si:, di:/, tedy názvy písmen. Důvod je jednoduchý. Prvňáci neumí abecedu v češtině a nová zvuková podoba písmen by se jim mohla plést a mít negativní vliv na výuku českého jazyka. Navíc v anglických slovech se výslovnost jednotlivých písmen liší v závislosti na skupině písmen, ve které se písmeno objeví, př. apple /'æpl/ x arm /a:m/.

Na základě předchozího problému jsem se rozhodla nepoužívat hláskování (s použitím názvů písmen) jednotlivých slov nejen proto, že děti neumí anglickou abecedu. Hlavním důvodem byla snaha o to, aby dítě správně vyslovilo slovo, které vidí jako celek a rozpozná jej mezi ostatními slovy. Hláskování by jej mohlo mást a dítě by si mohlo chybně zapamatovat jinou zvukovou podobu slova. Př. písmeno „A“ vyslovujeme /ej/ a tak by dítě mohlo mít tendenci vyslovit např. slovo „apple“ jako /ejpl/.

Psanou formu slov jsme trénovali manipulací s písmeny podobně jako při výuce čtení a psaní v češtině. Děti na základě vzoru skládaly písmena do slov. Později pak k obrázkům přiřazovaly počáteční písmeno již bez vzoru, třídily slova podle počtu písmen v nich, podle počátečního písmene, podle toho, zda slovo určité písmeno obsahuje, atd.

V následující části popíši činnosti, které jsem s dětmi vyzkoušela. Aktivitu lze posuzovat z mnoha hledisek. Úspěšnost aktivity se odvíjí především od toho, zda je v možnostech dětí aktivitu zvládnout a splnit zadaný úkol. To ovšem neznamená, že úspěšná aktivita musí být jednoduchá a že ji děti zvládnou rychle. Některé obtížnější aktivity byly pro děti velmi motivující a děti samy hledaly cestu, jak aktivitu zvládnout. V úzkém vztahu s úspěšností je také oblíbenost aktivity u dětí. Děti svým aktivním zapojením v činnostech a pozitivním postojem k práci dokazují, že stereotypní opakování několika typů aktivit v tomto věku vůbec nevadí a samy se dožadují jejich opakování. To může být považováno za jednoznačné měřítko oblíbenosti. O to více si lze cenit zájmu dětí, pokud je aktivita náročná a ne vždy se jim podaří zcela uspět.

Popis aktivit je zařazen ve Sborníku nápadů a v přílohách je k nahlédnutí jejich původní verze, i verze upravená na základě toho, co dětem činilo problémy (pokud byly úpravy třeba).

2. 3. 1. Představení a reflexe jednotlivých aktivit

Karty se slovy a obrázky pro psaní a čtení byly základním materiálem. V příloze č. 5a jsou ukázkové sety kartiček pro děti a karet se slovy (ve větším formátu) pro učitele. Karty s obrázky velikosti A5 obsahují stejné obrázky jako kartičky pro děti, jen v barevném provedení.

Nelze očekávat vzhledem k reálným schopnostem dětí, že by byl aktivitám připisován vyšší cíl než čtení a psaní jednotlivých slov z různých oblastí slovní zásoby.

Všechny níže popisované aktivity se tedy zaměřují na fáze prezentace a procvičování slovní zásoby z hlediska čtení a psaní.

Match the pictures with the wordcards (= Spoj obrázek se slovem)

Název napovídá, že aktivita je manipulačního charakteru. Tato aktivita byla využívána pravidelně cca od konce třetího měsíce výuky, tedy od konce listopadu.

- Děti ji přijaly velmi pozitivně, protože měly možnost manipulovat se slovy. Bylo vidět, že zpočátku pracovaly hlavně s počátečním písmenem slova a s vizuální odlišností délky slov. Na základě těchto dvou prvků dokázaly vybrat správné slovo a přiřadit je k obrázku. Děti rády pracovaly jak společně, tak individuálně s malými kartičkami.
- Tento typ činnosti jsme změnili i ve hru (domino, kvarteto, pexeso). Bylo potřeba dětem pomoci a nahlížet do jejich karet, protože se občas stalo, že děti v domněnku, že kartičku nemají, ji neodevzdaly a hra tím ztratila na napínavosti, protože děti to vnímaly jako podvod. Stačí mít dvě podobně dlouhá slova začínající stejným písmenem a problém je na světě (hlavně zpočátku).

What's missing? (= Co chybí?)

Tato hra je běžná nejen ve výuce cizích jazyků. Odlišností od běžných verzí aktivity je, že jsem postupně místo obrázků slovíček, která děti dobře zvládaly, začala zařazovat psanou formu slov - ne najednou, ale postupně. Výhodou je, že slovní zásoba, kterou děti dobře zvládaly, byla postupně převáděna na psanou podobu, zatímco slovíčka náročnější, méně běžná, byla stále trénována hlavně skrze poslech a mluvení.

- Děti neměly s touto činností vážné problémy a bavilo je účastnit se. Důležité pro děti bylo, aby se i ony mohly střídat v odebírání karet a vyzkoušet si tak roli učitele.

First letter (= První písmeno)

Oblíbenou činností dětí bylo hledat písmena na lepicím papíru po třídě a přiřazovat je k obrázkům. Podobně byla po třídě rozmístěna písmena a děti měly obrázky třídit do kategorií podle počátečního písmene (donést je ke správnému písmenu).

- Pro děti bylo zpočátku obtížné pracovat se slovy „juice“ a „yoghurt“ (začínali jsme se slovní zásobou 3. lekce – jídlo) z toho důvodu, že počáteční písmeno

slova psaného v angličtině a v češtině se liší, přestože tato slova mají v obou jazycích téměř totožnou výslovnost, ale jiné písmeno na počátku. Toto byly jediné výraznější problémy, ale velmi brzo jsme je překonali a děti se slova brzy naučily. Pro tento problém by byla jistě přínosná právě výše popsaná metoda *Jolly Phonics*, protože se jedná o různé hlásky a tato metoda jim vyučuje velmi systematicky.

Make the word (= Vytvoř slovo)

Jedna z nejoblíbenějších činností u dětí byla zaměřená na manipulaci s písmeny. Skládat slova do vzorových tabulek byla pro děti jednoduchá. Zvolila jsem velká písmena, protože ta děti ovládaly bezpečně.

- Pokud však dítě obdrží tabulku pro více slov (na jednom papíře), je třeba je upozornit, které slovo má skládat. Často se stávalo, že děti vybraly jedno písmeno, to doplnily do všech slov, přešly k dalšímu písmenu a tímto stylem vyskládaly všechna slova. Problémem v tu chvíli je, že dítě skládá písmena do slov náhodně a není zaměřeno na jedno konkrétní slovo a jeho podobu. Postupně jsem zavedla pravidlo, že dítě smí skládat pouze jedno slovo, poté se je pokusí vedle přepsat a teprve potom smí pokračovat dál.
- Dalším problémem byla velikost písmen a kvalita papíru, ze kterých byla písmena vyrobena. Využila jsem rozměr cca 1,5x1,5cm na základě tabulek, které jsem vytvořila v počítači. Písmena však byla velmi malá a navíc na obyčejném papíru. Dětem se s nimi špatně manipulovalo, písmena padala na zem (odfouknutá) a velmi rychle došlo k jejich zničení. Proto jsem začala písmena tisknout na barevné čtvrtky ve formátu 3x3cm. To se velmi osvědčilo a tuto formu využívám stále.
- Z této činnosti lze udělat soutěž, protože má šanci vyhrát každý bez ohledu na to, zda si slovíčko pamatuje či ne (má vzor).

Druhou variantou této činnosti bylo tvoření slov bez vzoru, na základě instrukce.

Děti mohly využívat učebnici, aby si našly psanou podobu určitého slova a pak jej z písmen složily. Posledním stupněm byla již obtížná verze, kdy děti dostaly konkrétní písmena ke složení jednoho slova a musely přijít na to, které slovo mají složit.

- Zde bylo pro děti obtížné úkol splnit, pokud byla činnost zařazena na začátek hodiny. Po důkladném zopakování slovíček již problém neměly.

- U obou náročnějších verzí se objevovaly drobné chyby ve spellingu, proto u poslední varianty bylo zavedeno pravidlo, že po složení slova děti ověří jeho správnost podle učebnice či karet se slovy, které byly u učitele a také jsem děti na začátku upozornila na počet písmen ve slově, což jim pomohlo předejít chybě (př. vynechání písmene atp.).

Secret word (= Tajné slovo) Postupné odkrývání textových karet

Tuto činnost děti měly ve velké oblibě. Vytvořila jsem si malé okénko v papíru tak, aby skrz něj bylo vidět pouze jedno písmeno. Později jsem zavedla posuvné okénko pro postupné odkrývání více písmen.

- Při zavedení této aktivity jsem si nejprve neuvědomila, že je potřeba procvičit cílenou slovní zásobu ústně a připomenout dětem vizuální podobu slov. Po zopakování slovní zásoby s obrázky a kartami se slovy se již děti dobře zapojovaly, přestože tato činnost byla poměrně náročná. Bylo potřeba postupovat od prvního písmene, teprve později bylo možné ukazovat písmena i od konce či zprostřed slova. Zvlášť u malého okénka pro jedno písmeno bylo pro děti náročné pospojovat všechna písmena v slovo, protože děti viděly sice všechna písmena, ale po jednom (ne najednou). Vždy bylo třeba upozornit děti, do které kategorie slovní zásoby slovo patří.
- Samy děti vymyslely, že každé ukázané písmeno zapsaly nejprve na papír, a pak z písmen tvořily slovo. Pokud na něj nemohly přijít, poradila jsem jim první, někdy i poslední písmeno slova, nebo se děti podívaly do učebnice a podle zapsaných písmen dokázaly slovo dotvořit.
- Z problémů vyplývá, že tato činnost je velmi náročná a tedy vhodnější pro velmi zdatné či pokročilé prvňáky na konci školního roku, případně aktivitu zařadit až ve 2. ročníku (hlavně v původní podobě).

Další náročnější činnosti byly realizovány na základě pracovních listů a postupně i na základě pracovního sešitu k učebnici. Přibývala cvičení zaměřená na čtení i psaní. Protože jsem měla pocit, že děti potřebují více různorodých aktivit, pokusila jsem se vždy vytvořit pracovní list s činností, která se v pracovním sešitě neobjevovala. Tyto pracovní listy jsou k nahlédnutí v příloze č. 5b.

Jednoduché pracovní listy zaměřené na psaní slov

Tyto pracovní listy (viz. příloha č.5b) se staly běžnou součástí hodiny nebo domácího úkolu. Děti zpočátku potřebovaly předlohu a slova jen kopírovaly.

- Později samy navrhly, že by si slova nejprve chtěly složit z písmen a pak je přepsat, protože opis je příliš jednoduchý. Proto jsem jim vždy na počátku řekla, která písmena budou pro slova potřebovat a děti si je daly na oddělené hromádky – každé slovo na jednu. Poté, co slova složily, je dopisovaly do pracovního listu. Toto je forma podpory, která není přímočará a děti u ní musí přemýšlet. „Zlepšovák“ dětí se velmi osvědčil.

Třídění slov do skupin

Pro opakování slovní zásoby z různých lekcí jsem vytvořila jednoduchý pracovní list, který obsahoval obvykle tři kategorie slov. Pracovní list je vytvořen pro různou úroveň myšlení i pro různou jazykovou úroveň (viz. příloha č. 5c).

- V příloze je k vidění původní verze pracovního listu, kterou jsem se snažila udělat atraktivní vzhledem. Písmo, které bylo zvoleno, však bylo velmi nečitelné pro prvňáky a bylo nutné ho změnit. S novou verzí již děti problém neměly.

2. 3. 2. Závěrečný komentář k akčnímu výzkumu

Velmi záleží na skupině, kterou učitel vyučuje. V prvním roce výuky prvňáků jsem měla skupinu osmi dětí, jejichž výuka pro mne byla velmi náročná. Neměla jsem zkušenosti a také děti nebyly příliš aktivní. Možná proto, že jsem je nedokázala dostatečně zapojit. Navíc jsem měla problém s učebnicí *Primary Colours 1*, která pracovala se čtením a psaním, což bylo v této skupině téměř nerealizovatelné. Děti měly i v druhém pololetí (a to i ke konci) problémy s psaním, proto jsem psaní a čtení zapojovala minimálně.

Druhý rok byl velkou změnou. Děti ve skupině bylo méně a především byly velmi rychlé a někdy až příliš aktivní a nadšené. Práce s nimi byla úplně jiná, náročná, ale přinášející uspokojení z výsledků. Děti se neustále dožadovaly nějaké nové činnosti a proto mi velmi brzo došla inspirace. Protože bylo vidět, že tato skupina dětí uměla velmi rychle psát v češtině a navíc se děti začaly dožadovat psaní a čtení i v angličtině, rozhodla jsem se obě dovednosti postupně zapojovat. Tyto dovednosti mi umožnily

zapojit do výuky daleko širší škálu aktivit a v neposlední řadě se i plánování hodin stalo snazším. Příprava aktivit se čtením a psaním byla náročná, ale odměnou byly nadšené a velmi motivované děti. Vědomí, že zvládnou napsat slovo v cizím jazyce, bylo pro děti velkým povzbuzením. Málokdy se stalo, že by děti zapomněly domácí úkol a nepřípomněly by na začátku hodiny jeho zkontrolování a hodnocení.

V letošním roce jsem neměla takové štěstí na stejnorodost skupin, které jsem vyučovala. Jedna začátečnická skupina byla složená z „pokročilých“ prvňáků a druháků začátečnicků. Ovšem druháci uměli z jazykového hlediska od počátku víc než prvňáci a navíc uměli psát. Vedení školy mi kromě takto namíchané skupiny přidělilo druhý díl oblíbené knihy *Incredible English*, ale během prvních hodin bylo jasné, že tato kniha není vhodná. Prvňáci nezvládali úkoly zaměřené na psaní a i na druháky byl jazyk knihy příliš náročný. Ovšem nebylo již možné skupiny měnit. Proto jsme se s učitelem, který se mnou skupinu sdílel, dohodli, že nejprve zkusíme sjednotit znalosti dětí, což nám zabralo celý půlrok. Příprava na výuku byla velmi náročná nejen z toho důvodu, že jsme neměli žádnou učebnici. Velmi záhy se ukázalo, že až na jednu dívku byli všichni prvňáci velmi pomalí a měli problémy i s češtinou (dvě dívky měly rodiče cizince). Druháci naopak vyžadovali rychlejší tempo a chtěli psát. Pokud jsme zařadili psaní a čtení, prvňáci byli ztraceni. Naučit prvňáky anglickou abecedu byl nadlidský výkon a nemělo to smysl. Pletly se jim české a anglické hlásky a bylo vidět, že tím trpí děti i my učitelé, protože nikdo nebyl spokojený s výsledky práce.

Druhá letošní skupina pracuje s prvním dílem *Incredible English* a je složená především z chlapců druháků a jedné dívky v 1. třídě. Velmi jsem se této práce bála, ale protože všechny děti s jazykem začínaly, rychle jsme se s dětmi sžili a způsob práce nám vyhovuje. Protože chlapci jsou samostatní, mohu jim zadávat činnosti zaměřené na psaní a čtení individuálně či ve dvojicích a naplno se věnovat prvňačce, která je velmi tichá, ale je vidět, že ji baví učit se cizí jazyk a má radost z každého úspěchu. I ona zvládá téměř bez problémů činnosti, které byly úspěšné s loňskou skupinou prvňáků. Ovšem bez mé výrazné pomoci by ve skupině prvňáků, kterou popisuji jako loňskou, sama obstála s obtížemi.

Tímto popisem jsem chtěla upozornit na fakt, že je nesmírně důležité poznat skupinu dětí a její adaptaci na prostředí cizího jazyka a dobře zvážit, kdy a jak čtení a psaní zapojit. Je zřejmé, že to lze, hlavně v druhém pololetí, ale je potřeba citlivě uvážit možnosti dětí i to, jakým způsobem a do jaké míry je sám učitel schopen pomoci s případnými problémy.

Jak vyplývá z dotazníkového šetření, někteří učitelé psaní a čtení v cizím jazyce v 1. třídě zavrhnou, jiní je zapojují jen pozvolna a někteří se na obě činnosti začínají více soustředit až v druhém pololetí. Zdá se, že také pro učitele je snazší tyto činnosti nezapojuvat, protože je logické a lze předpokládat, že tyto činnosti budou od učitele vyžadovat intenzivnější a individualizovanější přístup k výuce. Věřím však, že popis zkušeností učitelů a Sborník nápadů pomohou dalším učitelům najít odvahu k postupnému zapojení čtení a psaní do výuky cizího jazyka již od 1. třídy (v rámci možností skupiny dětí).

2. 4. „Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky“

Téměř každá publikace volí jiné uspořádání aktivit podle různých klíčů, např. podle typu činnosti, cíle atp. Mým původním záměrem bylo aktivity dělit podle metod, které jsou popsány v teoretické části. Ani toto dělení však není přesné, protože se jedná pouze o výběr několika metod.





Po dlouhém zvažování jsem se rozhodla použít třídění podle jednoduchého klíče. Protože výuka cizího jazyka se mimo jiné zaměřuje na čtyři základní dovednosti (poslech, ústní projev, čtení a psaní), budou aktivity dělené do skupin podle dovedností. Tyto dovednosti však nejsou zastoupeny v jednotlivých činnostech samostatně, většinou jde ruku v ruce např. s ústním projevem také poslech, někdy psaní či čtení. Protože aktivity jsou určeny pro výuku v 1. třídě ZŠ, musíme respektovat, že po určitou dobu (než děti zvládnou psanou podobu písmen) nebude možné plně využít čtení a psaní. Budou tedy vytvořeny dvě skupiny aktivit.

První velkou skupinou jsou aktivity zaměřené především na poslech a ústní projev, protože tyto dvě činnosti se velmi často doplňují. V této skupině učitel spolehlivě najde aktivity pro děti, které se teprve učí číst a psát. V druhé skupině jsou aktivity, které vyžadují čtení a (nebo) psaní alespoň na úrovni znalosti písmen. Samozřejmě i tyto aktivity mohou obsahovat poslech či mluvení. Zřídka se jedná o rozvoj pouze jedné z dovedností. Charakter aktivity je jednou z popisovaných položek a pomůže čtenáři rozhodnout, zda je tou aktivitou, kterou čtenář hledá a zda má číst dál.

V úvodu předkládaného Sborníku nápadů je uveden nejprve seznam s názvy her a symboly pro dovednosti, které jsou touto činností rozvíjeny. Podobná symbolika je často užívaná v publikacích, které jsou zaměřené na hry a další činnosti pro lepší





orientaci. Symboly pro čtení a psaní jsem nakreslila v ruce a převedla do elektronické podoby obrázku. Symboly pro poslech a ústní projev byly nalezeny na webových stránkách, jež jsou uvedené na konci seznamu literatury. Bude vždy uveden symbol pro tu dovednost, která je bezpodmínečně nutná k realizaci činnosti. Rozvoj dalších dovedností je možností a je zmíněn v rozvíjených dovednostech jako možný, ale ne nutný. Seznam obsahuje také informaci o tom, zda je k aktivitě vytvořena příloha a pod jakým číslem ji lze najít.

Přehled symbolů:

<i>poslech</i>	<i>ústní projev</i>	<i>čtení</i>	<i>psaní</i>
			

2. 4. 1. Seznam aktivit

Následující tabulka tvoří přehledný seznam všech aktivit, které jsou zařazeny ve Sborníku nápadů. Z tabulky je možné zjistit název aktivity, které z dovedností aktivita rozvíjí, zda je k aktivitě zařazena příloha a na jaké straně práce lze aktivitu najít.

Název aktivity	Rozvíjená dovednost				Příloha	Strana
						
Následuj velitele	x				ne	93
Vymění se ten, kdo...	x				ne	93
Říkadlo spojené s pohybem	x	x			ano (č. 6a)	94
Narozeninová píseň	x	x			ano (č. 6b)	95
Kvarteto	x	x			ano (č. 6c)	96
Od startu k cíli		x			ano (č. 6d)	97
Pohyblivý slovník	x	x			ano (č. 6e)	98

Molekuly	x				ne	99
Elektrika	x	x			ano (č. 6f)	100
Barevné kostky	x				ne	101
Magické oko		x			ne	102
Na hlupáka		x			ne	103
Ryt-mus	x	x			ano (č. 6g)	104
Loutka	x	x			ne	104
Namaluj podle kostky!			x		ano (č. 6f)	105
Storytime!	x	x	x	x	ano (č. 6h)	106
Kolo zvířat	x		x	x	ano (č. 6i)	107
Spoj obrázek se slovem			x		ne	108
Co chybí?		x	x		ne	109
První písmeno			x		ano (č. 6j)	110
Vytvoř slovo			x		ano (č. 6k)	111
Tajné slovo			x	x	ne	112
Detektiv		x	x		ne	113
Krokodýl	x	x	x	x	ne	114
Čokoláda		x	x		ano (č. 6l)	115
Provázkový slovníček			x		ano (č. 6m)	116
Nalep slovníček			x		ano (č. 6n)	116

2. 4. 2. Aktivita pro rozvoj poslechu a ústního projevu

Tato část sborníku obsahuje mnoho aktivit, u kterých je jednou z možných variant zapojení čtení, někdy i psaní. Proto je dobré se vždy podívat na informaci o rozvíjené dovednosti, kde je poznámka, pokud lze rozvíjet i tyto dovednosti. Je velmi obtížné kategorizovat hry na základě nějakých striktních kritérií, protože často je hra, která je zaměřená na hru s kostkou zároveň i pohybovou hrou. Proto jsem zvolila pouze základní rozlišení spolu se symboly a podrobnou úvodní charakteristikou.

Název: *Následuj velitele*



Zdroj: Slattery a Willis (2001)

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: podpora spojení pojmu s konkrétní částí těla pomocí fyzické aktivity

Rozvíjená dovednost: poslech, příp. ústní projev

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální

Charakter činnosti: TPR

Jazyk: soubor instrukcí (touch..., point to..., atd.)

- slovní zásoba (př. části těla, pohyby – touch = dotkni se, slap = plácní, clap = tleskni, put = polož, show me = ukaž, bring me = přines, point = ukaž prstem na...)

Pomůcky: žádné

Metodický popis: Učitel nebo velitel skupiny vyslovuje instrukce (př. „Touch your nose“ = Dotkni se svého nosu.) a zároveň totéž předvádí. Žáci poslouchají a opakuji pohyby po učiteli. Po nějaké době mohou žáci vystřídat učitele a stát se velitelem, zadávat instrukce a předvádět je.

Variace:

- Učitel nemusí předvádět činnosti a žáci tak musí reagovat bez nápovědy.
- Učitel vysloví instrukci, ale může předvést jinou činnost (pro zmatení).
- Učitel řekne pouze polovinu instrukce a žáci ji dokončí.
- Učitel předvede činnost a žák vysloví instrukci, poté všichni činnost vykonají (spojené s pantomimou), atd.

Název: *Vymění se ten, kdo...*



Zdroj: Slattery a Willis (2001)

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: procvičení slovní zásoby s pohybem

Rozvíjená dovednost: poslech, příp. ústní projev

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální

Charakter činnosti: pohybová hra

Jazyk: soubor instrukcí (př. stoupne si/ vymění se ten, kdo má...)

jakákoliv slovní zásoba (barvy, oblečení, čísla, ...)

Pomůcky: žádné, příp. karty s barvami, čísla

Metodický popis: Žáci mohou být v lavicích, sedět v kruhu. Učitel zadává instrukci („Stand up/ Change the place if you have got/are...” = stoupnou si/vymění se ti, kteří mají/jsou...) a žáci plní instrukci.

Variace:

- Žáci mohou zadávat instrukce, pokud si je zapamatují.



Název: **Říkadlo spojené s pohybem**

Zdroj: Slattery a Willis (2001)

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: spojení slova s jeho vizuální podobou a ukázáním na ně

Rozvíjená dovednost: poslech, ústní projev, příp. čtení

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní

Charakter činnosti: TPR, říkadlo

Jazyk: text říkadla

Př. ***A pointing rhyme***

Point to the ceiling.

Point to the floor.

Point to the door.

Clap your hands together.

One, two, three.

Now sit down and look at me. (Slattery a Willis, 2001, s. 25)

Pomůcky: žádné, příp. napsaný text říkadla, obrázkové karty

Metodický popis: Učitel spolu s žáky říká básničku či říkadlo a zároveň plní instrukce, které daný text obsahuje.

Variace:

- Říkadla jsou velmi účinným nástrojem pro výuku cizího jazyka. Není obtížné vytvořit říkadlo či básničku na téměř jakoukoliv slovní zásobu.

Zkušenosti:

- V praxi se osvědčilo předpřipravít jednoduchou rýmovačku a vynechat některé z rýmů. Děti pak doplňovaly slova, která znaly a měly radost, že samy vytvořili říkadlo. O to raději s ním pak pracovaly.

- Písničky, básničky a říkadla lze rozdělit do mnoha dalších kategorií podle obsahu a typu činností s tím spojených (pohybové, rutinní – zahájení hodiny..., atp.). Některá užitečná říkadla jsou uvedena v příloze č. 6a.

Název: ***Narozeninová píseň***



Zdroj: učitelská praxe, <http://www.free-scores.com/download-sheet-music.php?pdf=8343>

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: rozvoj jazyka skrze hudbu

Rozvíjená dovednost: mluvení, poslech, příp. čtení

Klíčové kompetence: sociální a personální, k učení, komunikativní

Charakter činnosti: zpěv písně, přání

Jazyk: text písně, Happy Birthday, All the best!

Pomůcky: noty k písni, hudební nástroj, příp. CD

„For he's a jolly good fellow, for he's a jolly good fellow

For he's a jolly good fellow (pause), and so say all of us

And so say all of us, and so say all of us

For he's a jolly good fellow, for he's a jolly good fellow

For he's a jolly good fellow (pause), and so say all of us.“

Metodický popis: Protože píseň „Happy birthday to you“ je velmi známá, rozhodla jsem se zařadit jinou píseň, kterou je možné zazpívat k narozeninám, k svátku.

Učitel s dětmi sedí v kruhu a společně oslavenci zpívají píseň „For he's a very good fellow“. Poté děti jedno po druhém spolužákovi popřejí k narozeninám, příp. mu předají dárky. Učitel dětem pomáhá s vyjádřením jejich přání a všichni společně znovu azpívají píseň.

Variace:

- Výhodou písně je, že neobsahuje slova „Happy birthday“. Lze ji proto využít jako oslavnou píseň, např. vítězi nebo u příležitosti rozloučení, přivítání atp.
- Přestože je v písni zájmeno „he“, určitě nebude problém vyměnit je za zájmeno „she“ nebo i za jméno dítěte. Text písně je natolik jednoduchý, že jej lze různě variovat.

Např. For Honza's an excellent singer...
For Míša's the funniest friend...
For Jana's our best friend...

Zkušenosti:

- Podle slov učitelů se podobné písně těší velké oblibě u dětí. Za velkou výhodu považují možnost variací textu a více příležitostí, kdy lze písně využít. Učitelé zmiňují, že podobné písně velmi stmelují kolektiv a i méně oblíbené děti jsou díky této písni více začleněny, obzvlášť pokud je píseň určená jim.

Název: **Happy Families (Kvarteto)**



Zdroj: tradiční anglická hra

Organizace: trojice či čtveřice (malé skupinky)

Zacílení: třídění do kategorií, podpora spojování slov do skupin a jejich jednoduššího vybavování

Rozvíjená dovednost: ústní projev, poslech, příp. čtení

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů

Charakter činnosti: karetní hra

Jazyk: Can I have..., please? Yes, here you are. No, sorry. Thank you. + cílená slovní zásoba

Pomůcky: sady po třech či čtyřech kartách, různé kategorie (oblečení, barvy...)

Metodický popis: Hráči si rozdají karty tak, aby měl každý stejný počet karet. Hráč, který je na řadě vybere jednu konkrétní kartu, kterou chce získat a ptá se např.: „Honzo, Can I have a T-shirt, please?“. Pokud dotazovaný hráč kartu má, odevzdá ji prvnímu hráči a ten může pokračovat ve hře. Pokud kartu nemá, pokračuje ve hře on sám. Účelem hry je získat sadu karet stejné kategorie. Pokud ji hráč má, vyloží ji před sebe. Takto se postupuje, dokud všechny sady karet nejsou vyloženy. Hráč s největším počtem sad vítězí.

Variace:

- Protože nějakou dobu trvá, než si děti osvojí dostatečné množství kategorií slovní zásoby, aby tuto hru mohly hrát, je možné tuto hru hrát třeba jen s barvami. Potom se hráči snaží získat např. 3-4 karty s modrou barvou, atd.

- Stejně tak pro děti může být obtížná otázka „Can I have..., please?“, proto je možné ji zjednodušit a ptát se např. takto: „Honzo, a T-shirt, please.“ Důležité je, aby komunikace mezi dětmi probíhala v cizím jazyce.
- Je zřejmé, že tuto hru hrát i s textovými kartami.

Zkušenosti:

- Ze zkušenosti vím, že učitelé musí neustále skupiny monitorovat, protože jakmile se vzdálí, děti většinou přepnou do češtiny.
- Osvědčilo se zavést jako jedno z pravidel, že pokud dítě neřekne na konci otázky „please“, kartu nedostane, i kdyby ji druhý hráč měl. Stejně tak i tázaný hráč musí odpovědět nejen „yes/no“, ale celou větou, jinak i on (v případě odpovědi „no“) přichází o možnost tahu. Obavy z toho, že toto pravidlo učitel neuhlídá jsou zbytečné, protože děti velmi lpí na dodržování takovýchto pravidel.

Název: *Od startu k cíli (From start to finish)* 

Zdroj: vlastní úprava běžné verze deskové hry, učitelská praxe

Organizace: skupinky 3-4 dětí (na jeden plán) – hra pro jednotlivce

Zacílení: opakování slovní zásoby

Rozvíjená dovednost: ústní projev

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální

Charakter činnosti: desková hra s kostkou

Jazyk: I've got..., I can..., I like..., My favourite is... + cílené okruhy slovní zásoby

Pomůcky: nákres hry, kostky, figurky, příp. karty s obrázky

Metodický popis: Tato hra je běžnou hrou na principu cesty k cíli. Každý hráč má vlastní figurku na startu. Hráči popořadě hází kostkou a posouvají se o určitý počet polí. Pokud se hráč zastaví na poli se symbolem nějakého okruhu slovní zásoby, splní zadaný úkol. Pokud jej nesplní, vrací se tam, kde stál před posledním házením. Usměvavý obličej znamená, že hráč nemusí plnit úkol a na poli smí zůstat. Zamračený obličej vrací hráče na pole označené šipkou. Hráč pak plní úkol toho konkrétního pole. Vítězem je hráč, který se první dostane k cíli.

Úkol: Hráč si ze sady karet vylosuje jednu kartu a vytvoří s ní větu. Může použít jakoukoliv větnou strukturu, kterou již zná.

Variace:

- Tato hra může mít desítky variant. Zjednodušení hry může spočívat v tom, že hráči po zastavení na určitém poli musí vyjmenovat např. tři slova z daného okruhu. Pak nejsou potřeba karty a příprava je pro učitele jednodušší.
- Nákres hry může být zcela jiný. Pole mohou být pouze barevně odlišená a pak se dá hra využít pro jakékoliv téma (každá barva symbolizuje jedno téma). Stejně tak mohou být v polích čísla, která mohou symbolizovat určitý úkol. V příloze jsou dva „neutrální“ plány pro jakoukoliv deskovou hru.
- Učitel může připravit sadu úkolů a každý hráč si vždy losuje jeden úkol, který musí splnit.
- Hru lze hrát i v týmech. Záleží pak na sestavě úkolů, které učitel zadává.

Zkušenosti:

- Protože hry s kostkou jsou o náhodě a často dítě, které zná všechna slovíčka, ale hodí malá čísla, prohrává. Samozřejmě nevadí, když dítě čas od času prohraje, musí se naučit prohrávat. Pokud má ale dítě smůlu pravidelně, může ho hraní brzy omrzet. Proto není špatnou variantou, když si každé dítě vytvoří sadu kartiček s čísly (záleží na učiteli, zda ponechá rozmezí čísel 1-6) a ta zamíchá a poté urovná do balíčku ze kterého při svém tahu snímá vrchní kartu a pak ji opět dává dospod balíčku. Je sice o náhodě, jaká karta leží na vrchu, ale během šesti tahů dítě vystřídá všechna čísla od 1 do 6. Tímto způsobem lze omezit závislost pouze na hodu kostkou a přenést důraz na to, co dítě skutečně zná.

Název: ***Pohyblivý slovník***



Zdroj: Read (2007)

Organizace: skupiny po 3-4

Zacílení: propojení rukodělné činnosti s rozvojem slovní zásoby a poslechu

Rozvíjená dovednost: poslech, mluvení

Klíčové kompetence: k učení, sociální a personální, pracovní

Charakter činnosti: rukodělná činnost

Jazyk: instrukce pro práci, daná slovní zásoba

Pomůcky: papíry (i barevné), pastelky, lepidlo, nůžky, provázek, ramínko

Metodický popis: Děti pracují ve skupinách. Každá skupina dostane za úkol namalovat slova z určitého okruhu slovní zásoby (př. ovoce, zvířata). Barevně je vymalují, podlepi barevným papírem a poté vystříhnou. Nůžkami provrtají malinkou díрку „naohře“ (tak, aby šel obrázek zavěsit) a provlečou provázek a zavážou jej. Pak už jen přiváží vytvořené obrázky na ramínko a slovník je hotový. Lze jej využít při výuce, při opakování, atd.

Variace:

- S pohyblivým slovníkem lze hrát hry. Dvojice žáků mají vyrobené slovníky a jeden z dvojice ukáže druhému určité slovíčko, ale tak, aby kamarád viděl pouze siluetu (tedy stranu podlepenou barevným papírem) a ptá se „What’s this?“. Pokud to druhý uhádne, má bod a poté si role vymění. Vítězí ten, kdo má více bodů.

Zkušenosti:

- Na tuto činnost je třeba vyhradit celou hodinu, protože dětem bude trvat dlouho, než si vše připraví, vystříhnou a vytvoří. Poté dlouho zabere i úklid. Ideální je hned po dokončení využít slovník k opakování nebo k nějaké hře, aby děti viděly, proč vlastně slovník vyráběly.

Název: ***Molekuly (Mingle!)***



Zdroj: <http://genkienglish.net/mingle.htm>, učitelská praxe

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: propojení čísel s pohybem a živými „objekty“

- rozdělení do skupin pro další práci

Rozvíjená dovednost: poslech

Klíčové kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální

Charakter činnosti: pohybová hra

Jazyk: Make groups of..., čísla

Pomůcky: žádné

Metodický popis: Hráči se rozmístí v prostoru a na pokyn učitele „Make groups of...“ se rozdělí do skupinek podle čísla, které učitel řekne. Hráči, kteří „zbudou“, mohou buď vypadnout nebo hraje-li se na počet životů, odevzdá hráč jeden život.

Variace:

- Výbornou a zároveň obtížnou variací je využití částí těla. Pokyny vypadají takto: „Make groups of 4 noses. Make groups of 8 eyes, 10 hands...“. Obtížnost tkví v požadavku na kombinační schopnosti dětí. Velmi záleží na skupině, kterou učitel učí. Ne každá prvňácká skupina tuto variantu zvládne.

Zkušenosti:

- Pokud jsou ve skupině děti, které často zůstávají liché, je dobré zavést pravidlo, které říká, že hráč dvakrát po sobě nesmí tvořit skupinu se stejným hráčem. Někdy se to nepovede, ale pokud si děti na toto pravidlo zvyknou, je to příjemné zpestření i po děti, protože si musí všimnout svých spolužáků a musí se více soustředit na hru.

Název: **Elektrika**



Zdroj: vlastní úprava běžně využívané hry, nedohledatelný původ

Organizace: 2-4 skupiny po cca 5 dětech

Zacílení: propojení pohybu se slovem

- relaxace

Rozvíjená dovednost: poslech, mluvení

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní

Charakter činnosti: TPR, hra s kostkou

Jazyk: slovní zásoba - actions

Pomůcky: obrázková kostka

Metodický popis: Jsou vytvořeny dvě řady židlí zády k sobě (pro každou skupinu jedna řada). Děti sedí na židli a hledí před sebe. Pouze krajní hráči u učitele sledují učitele, který hodí kostkou. Podle toho, co padne na kostce, děti posílají šeptem (tichou poštou) instrukci poslednímu hráči, který ji co nejrychleji splní (skáče, „plave“...). Tým, který nejrychleji splní pokyn má bod. Poté se poslední hráč posouvá na začátek k učiteli a celé družstvo se posune o jedno místo. Tak se mohou vystřídat všichni na obou klíčových pozicích. Vítězí tým s nejvíce body.

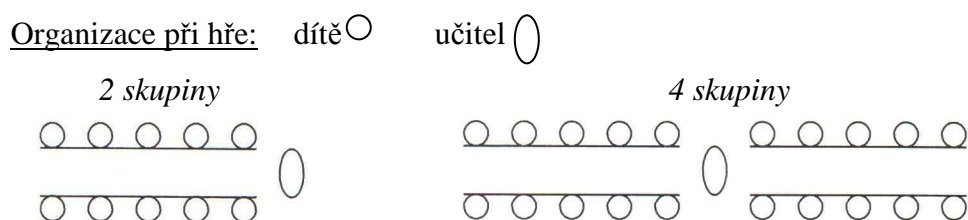
Variace:

- Tuto hru je možné variovat z hlediska slovní zásoby, obrázků na kostce.

- Je zřejmé, že podobné hry lze zaměřit i na čtení a psaní. Proto je v příloze vložena prázdná šablona, aby učitel mohl upravit obsah hry podmínkám své skupiny.

Zkušenosti:

- Děti budou možná šeptat příliš hlasitě a v důsledku toho někdo splní instrukci dříve, než k němu vůbec instrukce dojde. Stejně tak děti poblíž učitele mohou mít tendenci dívat se na kostku. Je důležité, aby ji viděli skutečně jen ti první z řady, protože pouze oni vysílají informaci dál a pokud by ji vyslovili špatně, někteří z těch, co viděli kostku neprávem, tuto informaci mohou opravit a to by nebylo spravedlivé.



Název: **Barevné kostky** 

Zdroj: vlastní

Organizace: skupiny po cca 4 dětech

Zacílení: opakování a dril slovní zásoby

Rozvíjená dovednost: mluvení

Klíčové kompetence: k učení, sociální a personální

Charakter činnosti: hra s kostkou

Jazyk: cílená slovní zásoba

Pomůcky: 2 kostky různé barvy pro každou skupinu

Metodický popis: Hráč, který je na řadě ve skupině, hodí oběma kostkami. Jedna z nich určuje kategorii slovní zásoby, druhá počet slov, který má hráč vyjmenovat. Pokud vyjmenuje správně určený počet slov z dané kategorie, získává tolik bodů, kolik slov vyslovil. Body se sčítají každé kolo, případně lze každé kolo počítat zvlášť a bod získá vítěz daného kola.

Př.

Modrá kostka- určuje kategorie slovní zásoby:

1 – animals, 2 – colours, 3 – food, 4 – clothes, 5 – actions, 6 – family members

Zelená kostka – určuje počet slov, které hráč musí vyslovit

Variace:

- Stejně jako u předchozích her tuto hru lze soustředit na jakékoliv téma s tím, že druhá kostka nemusí určovat počet slov, ale pouze body, které hráč získá za splnění úkolu z hodu první kostkou.

Název: ***Magické oko (Magic eye)***



Zdroj: Read (2007)

Organizace: celá třída

Zacílení: podpora schopnosti vyvolat slovo z paměti bez vizuální podpory (obrázku)

Rozvíjená dovednost: mluvení, poslech

Klíčové kompetence: k učení

Charakter činnosti: paměťová hra

Jazyk: What's this? It's... + požadovaná slovní zásoba

Pomůcky: karty s obrázky

Metodický popis: Karty s obrázky jsou přilepeny v řadě na tabuli. Učitel postupně ukazuje na jednotlivé karty a ptá se „What's this?“. Děti odpovídají „It's...(a dog). atd. Poté již učitel ukazuje na jednotlivé karty postupně, v různém pořadí, dokud nemá pocit, že si děti karty pamatují. Pak děti zavřou oči. Učitel jednu či dvě karty odebere. Znovu ukazuje na karty, ale i na prázdná místa a děti odpovídají. Tímto postupem se ideálně učitel dobere k tomu, že na tabuli nezbude žádná karta a přesto děti budou vědět, které místo patřilo té nebo oné kartě.

Variace:

- Tuto hru lze variovat tak, že karty nebudou v řadě, ale budou např. ve dvou sloupcích, v kruhu... Nejtěžší je, když karty nejsou uspořádané v žádný obrazec.
- Velmi obtížnou variantou je, když jsou karty nahrazeny čísly. Pokud si děti pamatují, které číslo zastupuje to či ono slovo, učitel karty s čísly promíchá a žáci se snaží je správně pojmenovat nebo jedno číslo po druhém zpět vyměnit za správný obrázek.

Název: *Na hlupáka (Silly me!)*



Zdroj: vlastní úprava (inspirace českými verzemi hry „Hu“, „Na blázny“, „Pako“)

Organizace: celá třída, skupina

Zacílení: představení a dril nové slovní zásoby

Rozvíjená dovednost: mluvení, příp. čtení

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, personální a sociální

Charakter činnosti: hra na role

Jazyk: What's this? It's..., What? + cílená slovní zásoba

Pomůcky: karty s obrázky i se slovy

Metodický popis: Hráči sedí v kruhu spolu s učitelem. Učitel (chytrák) se obrátí ke svému sousedu (hlupák) pro pravici, ukáže mu kartu s obrázkem a vedou následující rozhovor:

Učitel: „Look!“

Žák: „What's this?“

Učitel: „It's a house.“

Žák: „What?“

Učitel: „A house!“ (ukáže mu případně i kartu se slovem)

Žák: „A house?“

Učitel: „Yes, a house.“

Žák: „Ah, a house! Now I know!“

Žák převezme karty i roli chytráka a otočí se ke svému sousedovi po pravici (hlupákovi). Vedou stejný rozhovor.

Variace:

- Tuto hru lze hrát i s kartami se slovy, ale není to nutné.

Zkušenosti:

- Zkušenosti s touto hrou jsou velmi pozitivní, protože je to velká legrace pro žáky, ale zároveň výborná forma drilu slovní zásoby, což už často bývá pro žáky méně atraktivní. Výhodou je, že všichni mohou předvést své herecké umění v roli hlupáka a zároveň si vyzkoušet často až ironickou roli chytráka. Některé děti jsou stydlivější a nebudou své role příliš prožívat. Přesto se mi nikdy nestalo, že by tuto hru někdo odmítl hrát.

Název: ***Ryt-mus!***



Zdroj: vlastní

Organizace: celá třída, skupina

Zacílení: rozvoj schopnosti odlišit rytmus a přízvuk jednotlivých slov

Rozvíjená dovednost: poslech, ústní projev

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní

Charakter činnosti: rytmická hra

Jazyk: What's this? + slovní zásoba (př. food)

Pomůcky: karty s obrázky, příp. tamburina

Metodický popis: Učitel rozmístí karty tak, aby na ně děti viděly. Vybere si jedno slovo a jeho rytmus vytleská, nebo zahraje na tamburinu. Př. „banana“ /bəˈnɑːnə/, přízvukná slabika je druhá, učitel tedy vytleská prostřední slabiku silněji a obě nepřízvukně jen zlehka a rychleji. Děti pak hádají, které z vystavených slov to je. Nevadí, když mají některá slova stejný rytmus, děti jich mohou vyjmenovat i víc.

Variace:

- Zajímavou variací je např. používání jiných zvuků (např. luskání) pro nepřízvukné slabiky a tleskání pro přízvukné.
- Lze dětem nabídnout i kartičky s rytmickými vzory, aby je přiřadily k obrázkům.

Název: ***Loutka***



Zdroj: Slattery a Willis (2001); Slattery (2007); Read (2007), učitelská praxe

Organizace: celá třída

Zacílení: vytvoření příjemné a přátelské atmosféry pro výuku podporující aktivní účast
- rozeznat, procvičit, zapamatovat slovní zásobu či větné úseky

Rozvíjená dovednost: poslech, mluvení

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální

Charakter činnosti: práce s loutkou

Jazyk: jakýkoliv

Pomůcky: loutka

Metodický popis:

- *Udělej, co loutka řekne* (podobné jako „Následuj velitele“)

- *Opakuj, co loutka řekne* – učitel mluví hlasem loutky, využívá různou výšku hlasu, tempo, rytmus pro určitý jazyk a děti opakují
- *Oprav loutku* – učitel klade loutce otázky a „loutka odpovídá“ chybně – děti loutku opravují
- *Uhodni, na co loutka myslí* – na tabuli je 3-6 karet s obrázky; děti hádají, na který obrázek loutka myslí... „Is it...?“ a loutka odpovídá, chválí...
- *Pošli loutku dál!* – děti sedí v kruhu, hraje hudba a děti si posílají loutku dokola; kdykoliv hudba zastaví, dítě, které drží loutku řekne něco o sobě (I've got a sister, I like chocolate...)

Zkušenosti:

- Zkušenost s loutkou ukázala, že děti si ji rychle zamilují a udělají cokoli, aby loutku mohly pohladit a dokonce ji mít u sebe. Loutka má velikou autoritu u dětí. Je vhodné ji využít i pro takové momenty, kdy je třída hlučná se slovy „Shhh, quiet now, Norton is asleep!“ (šepot). Děti se většinou skutečně utiší.
- Obzvlášť aktivita „Oprav loutku“ je jistotou legrace a zábavy, protože pokud je učitel herec, může spolu s loutkou dělat zmatené obličejy, vymýšlet legrační a hloupé odpovědi, měnit hlas a velmi interaktivně pracovat s dětmi. To děti milují a je téměř stoprocentní, že u takové činnosti bude klid a každý se bude chtít účastnit.

2. 4. 3. Aktivita zaměřená na čtení či psaní

Název: ***Namaluj podle kostky!***



Zdroj: vlastní úprava, učitelská praxe

Organizace: malé skupiny po třech

Zacílení: rozpoznání vizuální podoby slov, spojení napsaného slova s obrázkem

Rozvíjená dovednost: čtení

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální, pracovní

Charakter činnosti: hra s kostkou, malování

Jazyk: slovní zásoba (lidské tělo)

Pomůcky: kostka se slovy, papír a tužka pro každou skupinu

Metodický popis: Děti sedí v malých skupinách a určí si pořadí, kdo bude házet první, druhý a třetí. První hodí kostkou, přečte slovo (část těla) a namaluje určitou část těla. Háže druhý a tak to pokračuje, dokud skupina nedokončí celou postavu (dokud jí nepadnou všechny strany kostky). Pokud např. podruhé padne tělo, skupina nakreslí tělo pro další postavu. Může se pak stát, že bude mít rozkreslené čtyři postavy, ale nemusí se jim dařit ani jednu z nich dokončit.

Variace:

- Hra může být zaměřená jako soutěž, která skupina první namaluje 3 postavy, atp.
- Na kostce nemusí být psaná slova, mohou tam být i jen obrázky částí těla, ale potom není příliš rozvíjen cizí jazyk, protože žáci kreslí to, co vidí. U této varianty by podmínkou mohlo být také slovo vyslovit nebo k němu vybrat správnou textovou kartu.
- Lze hrát i s obyčejnou kostkou, kdy každé číslo představuje určitou část těla.
- Hru lze hrát i s dvěma kostkami, přičemž na jedné jsou napsány základní části těla a na druhé např. části obličeje. O to je pak hra složitější a náročnější. (viz. přílohy)
- Na jedné straně kostky může být „žolík“ (joker), který pokud padne na kostce, dětem umožní zvolit k malování tu část těla, kterou si vyberou.

Zkušenosti: Je dobré dětem hru demonstrovat u tabule. Zároveň je dobré nakreslit předlohu postavy na tabuli podle částí těla, které jsou na kostce. Některým dětem může činit potíže kreslit nejprve nos a nohy, teprve potom hlavu a tělo.

Název: ***Storytime!***



Zdroj: <http://www.teachingenglish.org.uk/try/britlit/little-red-riding-hood>, Read, 2007

Organizace: celá třída, skupina, práce v malých skupinách i individuálně

Zacílení: rozvoj schopnosti porozumět souvislému textu, rozvoj práce ve skupině, rozvoj psaní

Rozvíjená dovednost: poslech, ústní projev, čtení, psaní

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální

Charakter činnosti: práce s příběhem, s písničkou

Jazyk: Grandma, woodcutter, wolf, wood, eyes, ears, nose, teeth, see, hear, smell, eat

Pomůcky: karty s postavami, karty se slovy, pracovní list pro žáky, text písničky, text příběhu

Metodický popis:

- Učitel rozdělí děti do skupinek cca po 3-4. Žáci dostanou rozstříhané obrázky postav z příběhu a pokusí se je jako puzzle složit. Poté k nim přiřadí správnou kartu se slovem. Učitel zkontroluje spolu s dětmi, připomenou si názvy postav a děti zkusí vyprávět, o čem příběh je (v češtině). Zároveň učitel vysvětlí dětem význam slova „wood“. Ostatní slova již děti znají.
- Učitel rozdá pracovní list (viz přílohy) každému dítěti a vysvětlí, v čem spočívá jejich úkol v průběhu čtení. Děti i učitel sedí v kruhu a učitel čte příběh. Ideálně si učitel připraví i karty k příběhu i karty s obrázky (dostupné z webových stránek). Učitel dbá zásad při čtení (nebo vyprávění) příběhu. Po dočtení si žáci kontrolují odpovědi v pracovním listu.
- Poté učitel děti seznámí s krátkou písničkou (viz. přílohy) a s dětmi se ji naučí. Poté učitel čte příběh znovu a v místě, kde s Karkulka ptá, „Proč máš tak velké..?“ část dětí zpívá Karkulčinu pasáž a část zpívá „vlka“.

Variace: Čtení příběhu lze pojmout pokaždé jinak, toto je ukázková varianta.

Zkušenosti: Děti určitě v písničce budou chtít vyzkoušet obě části (vlka i Karkulku), je tedy dobré, aby se děti vystřídal.

Název: ***Kolo zvířat***



Zdroj: Read, 2007

Organizace: individuální práce, dvojice

Zacílení: poslech a porozumění instrukci, výroba kola, spojení obrázků a slov, práce ve dvojici

Rozvíjená dovednost: poslech, psaní, čtení, ústní projev

Klíčové kompetence: pracovní, sociální a personální, k učení, komunikativní

Charakter činnosti: rukodělná činnost, hra

Jazyk: požadovaná slovní zásoba, instrukce (cut, write, draw, colour...)

Pomůcky: šablona pro každého, nůžky, patent či pomůcka na spojení obou kol k sobě, psací potřeby

Metodický popis: Učitel rozdává každému dítěti šablonu a pomocí instrukcí v angličtině a vlastní demonstrací vysvětlí dětem, jak postupovat při výrobě.

„Cut the circles. Write the names of your favourite animals (or pets). Then draw pictures of the animals...“ Instrukce týkající se toho, kam přesně nakreslit zvíře, aby korespondovalo se správným slovem, učitel podává v češtině.

Variace: Je možné vytvořit kolo na jakékoliv téma. Lze je využít i k příběhu. Užitečné je velké kolo počasí, které může být pověšeno ve třídě a upraveno, kdykoliv se počasí změní.

Zkušenosti: Prvňákům bude pravděpodobně činit problém vystřížení a spojení patentem, proto učitel musí být připraven jim pomoci. Dětem činnost určitě bude trvat déle a ve třídě bude nepořádek. Je třeba počítat s časem na úklid.



Název: ***Spoj obrázek se slovem (Pexeso, Domino, Kvarteto)***

Zdroj: vlastní úprava, běžná aktivita – nedohledatelný původ, potvrzené učiteli z praxe

Organizace: celá třída, skupina, příp. dvojice

Zacílení: propojení vizuální představy (obrázku) s psanou formou slova

Rozvíjená dovednost: čtení, příp. psaní, poslech, mluvení

Klíčové kompetence: k učení, sociální a personální

Charakter činnosti: spojování (lze změnit v karetní hru s pravidly)

Jazyk: cílená slovní zásoba

Pomůcky: obrázky a karty se slovy

Metodický popis: Žáci sedí ideálně v kruhu, v jehož středu jsou rozloženy karty se slovy. Učitel ukáže kartu s obrázkem a ptá se „What’s this?“. Děti odpovídají „It’s ...“. Učitel je požádá, aby k němu přiřadily správnou kartu se slovem „Can you find the word?“. Děti pak připevňují karty se slovy i obrázky na tabuli nebo je spojují např. na zemi.

Variace:

- Je jednoduché tuto činnost variovat mnoha způsoby. Např. obrázky a slova jsou rozmístěna na tabuli a děti chodí k tabuli a spojují správná slova s obrázky.
- Ztížení této aktivity spočívá např. v tom, že děti vyberou správnou kartu se slovem a slovo se pak pokusí napsat na tabuli k odpovídajícímu obrázku.

- Lze tuto činnost pojmout i jako hru – př. Domino. Děti hrají ve dvojicích podle pravidel domina. (Pro kontrolu mohou využít slovníček nebo učebnici, kde jsou slova napsaná). Ukázková sada domina v příloze.
- Stejně tak lze hrát pexeso či kvarteto na základě textových a obrázkových karet.

Zkušenosti:

- Je třeba monitorovat, zda děti správně čtou slova na kartičkách, aby pak nedocházelo k tomu, že dítě např. u kvarteta neodevzdá požadovanou kartu a jiný hráč to pak může vnímat jako podvod.

Název: *Co chybí? (What's missing?)*



Zdroj: vlastní, běžně používaná hra, nedohledatelný původ

Organizace: celá skupina

Zacílení: podpora rozvoje paměti a vybavení si slova bez hmatatelné podpory

Rozvíjená dovednost: čtení

Klíčové kompetence: k učení, sociální a personální, komunikativní

Charakter činnosti: paměťová hra

Jazyk: cílená slovní zásoba, What's missing?

Pomůcky: karty se slovy a obrázky

Metodický popis: Karty jsou rozmístěny na zemi nebo na tabuli a jedno z dětí jde za dveře. Učitel schová jednu nebo více karet a ostatní děti zavolají na kamaráda „Come in. Look, what's missing?“ Dítě se snaží přijít na to, co v sestavě karet chybí. (Jsou obsaženy jak textové tak obrázkové karty).

Variace:

- U této hry záleží na tom, zda jsou karty uspořádány do nějakého tvaru a mají stále stejné místo nebo zda jsou rozmístěny náhodně a po odebrání karet jsou ještě promíchány (tato verze je logicky náročnější).
- Učitel vždy může požádat některé z dětí, aby odebraly několik karet. Děti jsou více zapojené a zajímá je, jestli zrovna jejich karta bude pro kamaráda obtížná.
- Pro větší skupinu dětí může být tato hra nudná, proto je možnou variantou rozdělit děti na dvě skupiny. První skupina odebere několik karet a vybraný člen druhé skupiny se snaží přijít na to, které karty chybí. Je tedy zapojeno více dětí a navíc náboj hry a soutěže je pro děti motivačním prvkem.

Zkušenosti:

- Výhodou varianty, kdy odebírají karty děti, je, že ony chtějí vybrat co nejtěžší karty. Ukazují tak, s čím samy možná mají problémy, co je pro ně obtížné.
- Pokud je hra pojata jako soutěž mezi týmy, je dobré si ohlídat, aby byly skupiny vyrovnané a aby jedna skupina stále jen neprohrávala. Tato hra je skvělým tréninkem pro práci ve skupině. Pro děti je obtížné přijmout prohru skupiny, tím spíš, pokud na ní má podíl jen můj kamarád. Přesto se děti musí učit pracovat jako tým, nehádat se, neobviňovat se, ale naopak podpořit a povzbudit se navzájem.



Název: ***První písmeno***

Zdroj: vlastní, potvrzené učiteli z praxe

Organizace: celá třída, příp. skupinky

Zacílení: rozvoj schopnosti analyzovat první písmeno slova

Rozvíjená dovednost: čtení písmen (příp. psaní), mluvení

Klíčové kompetence: k učení, pracovní

Charakter činnosti: pohybová aktivita, třídění

Jazyk: jakákoliv slovní zásoba

Pomůcky: počáteční písmena slov, karty s obrázky

Metodický popis: Po třídě jsou rozmístěna písmena a na tabuli jsou obrázky. Úkolem dětí je písmena najít a správně je přiřadit k obrázkům podle toho, na jaké písmeno slovo (obrázek) začíná a slovo správně vyslovit. Pokud děti chtějí, mohou se pokusit dopsat celé slovo na tabuli.

Variace:

- Tuto aktivitu lze udělat zajímavější tak, že děti soutěží ve skupinách o to, kdo první nalezne všechna písmena a správně je přiřadí.
- Lze také zvolit opačný postup – přiřazovat obrázky k písmenům a třídit tak slova do skupin
- Lze vytvořit i jednoduchý pracovní list (viz. přílohy) k jakémukoliv tématu založený na tomto principu. Pak práce u tabule může sloužit jako kontrola samostatné práce.

Zkušenosti:

- Je dobré vymyslet tolik slov, aby na každé dítě zbylo písmeno a obrázek, protože děti si velmi dobře spočítají, jak často jsou nebo nejsou vyvoláni, obzvlášť pokud je jazyk opravdu baví.

Název: **Vytvoř slovo**



Zdroj: vlastní úprava, inspirace Nixon, Tomlinson (2005)

Organizace: individuální práce

Zacílení: podpora analýzy a syntézy písmen ve slovo, uvědomění si skladby písmen ve slově, příprava na čtení a psaní

Rozvíjená dovednost: čtení, příp. psaní

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, pracovní

Charakter činnosti: spojování písmen v slova

Jazyk: cílená slovní zásoba

Pomůcky: pracovní listy s tabulkami pro skládání slov (přílohy), kartičky s písmeny

Metodický popis: Učitel nejprve slova procvičí ústně, ujistí se, že děti slova znají a umí je správně vyslovit. Poté každé z dětí obdrží kartičky s písmeny a pracovní listy a začnou individuálně skládat písmena do slov. Učitel zadá pravidlo, že děti musí slova skládat jedno po druhém, ne na přeskáčku a další slovo smí skládat poté, co učitel zkontroluje předchozí slovo a žák jej správně vysloví.

Variace:

- Pro kontrolu, že děti vnímají slovo i jako celek, lze zařadit úkol, aby děti slovo po složení vedle tabulky také zapsaly. Pokud se jedná o leváky, je lepší, aby slovo psaly na jiný papír, protože by si mohly písmena v tabulce ve slově rozházet.
- Lze vypustit tabulku (vzor) a pouze vyslovit slovo, které mají děti složit. Pro ulehčení děti mohou využít učebnici či slovníček, kde však slovo musí samy najít a pak složit. Tím tato činnost stále vyžaduje schopnost dítěte odlišit jednotlivá slova a je náročnější, než činnost základní.
- Vůbec nejobtížnější variantou je dětem nadiktovat, dát či napsat skupinu písmen, ze kterých děti mají složit slovo, ale musí samy přijít na to, jaké. Určitě je nutné jim poradit, o jaký tématický okruh se jedná. Opět lze na pomoc vzít učebnici. Tato varianta je podobná jedné z variant aktivity „Tajné slovo“.

Zkušenosti:

- Z tohoto úkolu lze udělat i soutěž, přesto ji však u prvňáků nedoporučuji, i když na základě vzoru by dítě nemělo mít problém slovo poskládat. Časový tlak vytváří zbytečný stres a není dobré, aby si děti spojily čtení a psaní se stresem.
- Poslední z variant je natolik náročná, že ji lze využít s opravdu zdatnými dětmi anebo ji ponechat na druhý ročník.

Název: ***Tajné slovo***



Zdroj: vlastní

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: podpora vizuální představy slova a vybavení slova na základě několika písmen ze slova, podpora kombinační schopnosti (kombinace písmen v slovo)

Rozvíjená dovednost: čtení, psaní

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní

Charakter činnosti: hra s písmeny

Jazyk: cílená slovní zásoba

Pomůcky: karty se slovy, posuvná šablona (papír s okénkem pro jedno, příp. posouváním pro více písmen), kartičky s obrázky či se slovy pro každé dítě

Metodický popis: Učitel nejprve procvičí slovní zásobu a vizuální podobu slov. Poté šablonou zakryje slovo a odkrývá jedno písmeno po druhém (odkryje jedno písmeno, šablonu posune a ukáže jiné písmeno). Pokaždé je vidět pouze jedno písmeno. Pokud dítě ví, jaké slovo učitel drží v ruce, zvedne kartičku s obrázkem či textem, aby ji učitel viděl.

Variace:

- Zjednodušení – zpočátku bude možná potřeba ukázat najednou dvě nebo tři písmena (záleží na délce slova), protože izolovaná písmena budou pro děti obtížná (syntéza písmen pouze „v hlavě“ je velmi těžký proces).
- Pokud děti zvládají základní verzi, lze ji ztížit tak, že učitel bude písmena odkrývat na přeskáčku (od prostředku, od konce...). Ne každý však tuto činnost zvládne, proto lze povolit dětem, aby si písmena psaly na papír a pak z nich sestavily slovo. Tím se tato variace podobá variantě aktivity vytvoř slovo.

Nabídnutím prvního či posledního písmene můžeme dětem velmi pomoci a ukázat jim strategii pro skládání slov touto formou.

Zkušenosti:

- Tato činnost je dalším možným stupněm činnosti „Vytvoř slovo“. Naváže tak na velmi dobře procvičená slova a dál bude rozvíjet a trénovat dětskou paměť.

Název: **Detektiv**



Zdroj: učitelská praxe

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: podpora propojení poslechu s vizuální podobou slova, hlásky

Rozvíjená dovednost: poslech, čtení

Klíčové kompetence: k učení, sociální a personální

Charakter činnosti: písnička, hra

Jazyk: text písničky

Pomůcky: CD s nahrávkou (Jolly songs), karty s obrázky a s písmeny

Metodický popis: Děti sedí v kruhu a uprostřed kruhu jsou rozmístěné obrázky a karty s písmeny. Učitel pustí píseň a děti mají za úkol vybrat správný obrázek a kartu s písmenem odpovídající hlásce, na kterou je zaměřená písnička. Za každou správně vybranou kartu získává dítě bod. Detektivem se stává dítě, které má na konci nejvíce bodů.

Variace:

- Osvědčilo se písmena rozmístit po třídě a dodat hře punc náhody. Dítě, které je zrovna nejbližší kartě s hledaným písmenem má zcela jistě větší šanci na úspěch. Navíc je zapojen i pohyb dětí.
- Protože původní verze je zaměřená i na rychlost, variantou může být individuální práce – každé dítě má své karty, ze kterých vybírá.
- Ne každý učitel pracuje s písmeny, proto je variantou vytvoření pracovního listu k jakékoliv písni a úkolem dětí je na základě poslechu správně seřadit obrázky k písni (např. podle slov).

Zkušenosti:

- Zkušenost učitele je velmi pozitivní, protože děti s písničkami pracují rády a málokdy se stane, že by se někdo nezapojil.

- Je potřeba jasně určit pravidla, pokud hraje celá skupina dohromady. Děti se často dohadují, kdo našel kartu první. Je na učiteli, jaká kritéria pro hru zadá.

Název: **Krokodýl**



Zdroj: Hašpachová, Řandová (2005)

Organizace: celá třída, skupina

Zacílení: rozvoj postřehu a pohotového čtení

Rozvíjená dovednost: mluvení, poslech, čtení, psaní

Klíčové kompetence: sociální a personální, komunikativní

Charakter činnosti: pohybová hra

Jazyk: I'm the nasty crocodile and I want to eat... (+ potřebná slovní zásoba)

Pomůcky: papír, tužka

Metodický popis: Každé dítě si na cedulku A5 velkým písmem napíše 1 slovo z učitelem zadaného okruhu slovní zásoby. Děti stojí v kruhu, alespoň 3m průměr. Jedno z dětí je krokodýl, stojí uprostřed a vybírá si oběť, kterou chce sníst. Má-li vybráno, říká: „I'm the nasty crocodile and I want to eat např. MAGDA!“ V tu chvíli se vydá k oběti, ale smí jít pouze tak, že dělá mini-krůčky (levou nohu dá před pravou tak, že se pata levé a špička pravé nohy dotýká) v co nejrychlejším tempu. Mezitím oběť vybere svého zachránce a vykřikne jeho jméno. Zachránce musí rychle přechíst a vyslovit slovo, které má oběť na papíře a tím ji zachrání. Pokud krokodýl chytí oběť dřív než ji zachránce zachrání, oběť se stává krokodýlem. Pokud přijde krokodýl pozdě, vrací se na střed a začíná znovu.

Variace:

- Pokud děti nejsou ve čtení dost sebevědomé, je možné karty se slovy nahradit obrázky. Postup je úplně stejný.
- Oblíbenou změnou je na lístečky napsat jen počáteční písmeno a zachránce musí vyslovit jakékoliv slovo začínající tím písmenem.

Zkušenosti:

- Zkušenosti s touto hrou jsou velmi pozitivní. Děti berou hru vážně a vžívají se do role obětí, zachránců i krokodýla velmi rychle. Dokážou vytvořit napětí, ale zároveň se velmi dobře baví.

- Pokud je některé z dětí slabší ve čtení, je lepší ke slovu připojit i obrázek, aby mělo jinou vizuální oporu. Ne každé dítě pod tlakem zvládne číst.

Název: **Čokoláda**



Zdroj: inspirace Argondizzo (1992); vlastní úprava

Organizace: skupiny po 4-5 dětech

Zacílení: opakování slovní zásoby spojené s pohybem

Rozvíjená dovednost: čtení (jen minimálně), mluvení

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, k učení

Charakter činnosti: pohybová hra

Jazyk: různé kategorie slovíček

Pomůcky: křída, lze hrát v místnosti, ideálně venku

Metodický popis: Učitel nakreslí na zem křídou „tabulku čokolády“ s šesti až osmi políčky ve dvou řadách (náčrt v příloze). Do každého pole vepíše určité téma či kategorii. Každá skupinka dětí má svou „čokoládu“. Děti si ve skupině určí pořadí, ve kterém budou hrát. Cílem hry je projít tabulku čokolády až do konce. Hráč začíná prvním tématem. Hráč potřebuje k absolvování prvního kola stejný počet slov, jako je počet polí v tabulce (6-8). Hráč „skočí“ do 1. pole a dvakrát poskočí a zároveň s každým poskokem vysloví slovo k danému tématu (př. white, white). Pro každé pole potřebuje jiné slovo (viz. přílohy). Pokud bez zastavení projde všechna pole tabulky, může hráč pokračovat druhým tématem. Tak pokračuje, dokud nezaváhá a neudělá chybu. Pokud chybí, jde na řadu další hráč. Vítězem je ten, kdo první dojde k poslednímu tématu a úspěšně je projde.

Variace:

- Lze variovat počet polí v tabulce podle zdatnosti dané skupiny. Lze mít pouze čtyři pole, pokud je pro děti obtížné vybavit si více slov.

Zkušenosti:

- Protože tato hra vyžaduje pohotové vybavení si slovíček, je dobré děti rozdělit do skupin podle aktuální úrovně jejich znalostí. Tím lze hru variovat a upravit ji tak potřebám různých dětí.
- Některé děti jsou velmi zdatné v tomto typu hry, jiné méně. Proto je vhodné nechat hráče absolvovat jedno téma v jednom kole a poté, co se všichni hráči

pokusí o zvládnutí tématu 1, pokračuje se druhým kolem, ve kterém buď hráč opakuje téma 1, pokud je nezvládl nebo pokračuje dalším tématem v pořadí. Zabrání se tak dlouhé neaktivitě dětí ve skupině v případě, že hraje nějaký zdatný hráč, který je schopen zvládnout více témat v řadě.

- Tip – učitel by měl raději nakreslit vzorovou tabulku na tabuli, pokud se hra hraje ve třídě, protože témata se z podlahy rychle „ošoupou“ a nebudou vidět. Navíc děti by měly křídla na botách a roznášely by nepořádek po třídě nebo po chodbě.



Název: ***Provázkový slovníček***

Zdroj: vlastní úprava, inspirace Jolly Phonics – String joining

Organizace: individuální práce

Zacílení: propojení procvičení slovní zásoby s činností zaměřenou na motoriku

Rozvíjená dovednost: čtení

Klíčové kompetence: k učení, pracovní

Charakter činnosti: manipulační, spojování slov s obrázky, práce pro rychlíky

Jazyk: slovní zásoba z různých oblastí

Pomůcky: podlepené pracovní listy s provázky

Metodický popis: Tato činnost je vhodná jako „timefiller“ („výplň času“), když učitel potřebuje s některými dětmi pracovat individuálně. Ostatní si mohou procvičovat slovíčka zábavnou formou, mohou si tabulky střídat, zatímco učitel má čas na práci s ostatními dětmi. Děti spojují slovo s obrázkem (viz. příloha č. 3e).

Variace:

- První variantou je obdobný pracovní list, ve kterém je slovo jako celek a pak volně rozmístěná písmena po ploše a obrázek. Děti spojují písmena v slovo (popořadě) a k tomu připojí i obrázek. Ideálně má každé slovo jinou barvu provázku, aby se slova nepletla dohromady. (viz. příloha č. 6m).



Název: ***Nalep slovníček***

Zdroj: vlastní úprava, inspirace Jolly Phonics – Sentence sticking

Organizace: celá třída (individuální práce)

Zacílení: fixování slovní zásoby pomocí pracovní činnosti

Rozvíjená dovednost: čtení

Klíčové kompetence: k učení, pracovní

Charakter činnosti: rukodělná činnost

Jazyk: slovní zásoba - clothes

Pomůcky: pracovní list pro každého, nůžky, lepidlo

Metodický popis: Učitel po představení slovní zásoby rozdá každému dítěti pracovní list (viz. příloha č. 6n) a každý si připraví nůžky a lepidlo. Učitel anglickými instrukcemi („Cut the words“) dává pokyn dětem k vystřížení slovíček. Poté říká „Can you find socks? Yes? Where is the picture of the socks? Put it to the picture.“ Děti tímto způsobem nejprve kartičky se slovy rozmístí ke správným obrázkům. Učitel řekne dětem, aby kartičky nalepily „Glue (or Stick) the cards to the pictures.“ Děti kartičky nalepí, vybarví obrázky a slovníček je hotový. Mohou si jej vložit do portfolio nebo do své složky.

Variace:

- V příloze je šablona, do které stačí vlepit obrázky a slova a materiál okopírovat dětem. Lze tedy aktivitu upravit pro jakoukoliv slovní zásobu, případně i kratičké věty.

2. 4. 4. Pomůcky

Následující krátká kapitola je věnována pomůckám, které učitel může s žáky vytvořit během roku a využívat je každou hodinu nebo jako pravidelnou součást výuky. Tyto nápady jsou popsány v odborných metodických knihách a zároveň jsou ověřené praxí učitelů, kteří nápady zmínili v rozhovorech.

Název: ***Kalendář a počasník***

Zdroj: Argondizzo, 1992

Zacílení: podpora smyslu pro povinnost, manipulace s kalendářem

Rozvíjená dovednost: čtení

Klíčové kompetence: k učení, pracovní

Charakter činnosti: rutina, manipulace s kalendářem

Jazyk: měsíce, dny v týdnu, jednoduché výrazy pro počasí (př. sunny, cloudy...)

Pomůcky: vyrobený kalendář, šablona s počasím, nástěnka

Metodický popis:

- Lze vytvořit jednoduchý kalendář s měsíci, dny v týdnu, čísla od 1 do 31. Dítě, které má službu nebo je vybráno učitelem má za úkol nastavit datum a den v týdnu, případně měsíc. Je logické, že tato slovní zásoba není pro 1. třídu běžná, přesto se tato činnost může stát rutinní a děti se velmi rychle naučí s kalendářem pracovat.
- Podobně jako kalendář, i jednoduché obrázky (symboly) pro určitý typ počasí lze namalovat na šablonu (např. podobným stylem jako „Kolo zvířat nebo jako „hodiny“ s ručičkou) a v úvodu hodiny lze hovořit kratičce o tom, jaké je ten den počasí a nastavit je tam. Případně může být na nástěnce i list, kam děti počasí zaznamenávají spolu s datem.

Slovník

- Podle abecedy

Postupem času se začne rozrůstat slovní zásoba dětí. Lze vytvářet „slovník“ – ideální je mít např. ušitý kapsář. Každá kapsa zastupuje jedno písmeno abecedy a obsahuje obrázky či textové karty se slovy, jež začínají určitým písmenem. Tento způsob třídění slov může být příhodným právě pokud se začíná se čtením a psaním, protože děti se učí pracovat se slovníkem a hledat určitá slova podle počátečních písmen.

- Podle tématu

Stejně jako je abecední kapsář, lze vytvářet i tématický kapsář, který je možná přehlednější, protože obvykle jsou aktivity či kapitoly v učebnici zaměřeny na konkrétní téma.

Portfolio

Podobně jako v jiných předmětech, i při výuce cizího jazyka je velmi užitečné vytvářet portfolio. C. Argondizzo nepoužívá výraz portfolio, ale složka, ve které by měly být obrázky, materiály od učitele, kartičky s obrázky, písmeny a slovy, hodnocení učitele i sebehodnocení žáka. Každý měsíc by měl být tzv. „složkový den“, kdy děti ukazují svou složku učiteli a komentují ji. Poté si vezmou složku domů a ukáží ji také rodičům, aby měli představu, co se děti v hodinách cizího jazyka učí a co dělají.

Odměny

Přestože nástrojů k hodnocení je hodně (známky, pochvaly, samolepky, razítka a další), je důležité, aby i hodnocení probíhalo v cizím jazyce. Vytvoření jednoduchých štítků, do kterých pak jen stačí doplnit konkrétní údaj (jméno, dovednost, aj.) budou pro děti velmi cenné, protože budou přesně vědět, za co byly pochváleni a za co odměnu dostaly. Děti je mohou vkládat do portfolia k určitým pracím, atp. V příloze č. 6m je několik nápadů, jak takové štítky pojmout jak z literatury, tak i z učitelské praxe.

3. SHRnutí PRAKTICKÉ ČÁSTI

V praktické části diplomové práce jsem se více zaměřila na práci učitele cizího jazyka v 1. třídě. Cílem mého výzkumu bylo zmapovat, zda jsou učitelé připraveni na ranou výuku cizího jazyka, jaké jsou jejich postoje a zkušenosti s výukou cizího jazyka v 1. třídě. Zároveň jsem si stanovila za cíl uspořádat „Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky“, který by obsahoval aktivity zaměřené na všechny čtyři základní dovednosti v cizím jazyce a byl určen především učitelům cizího jazyka, kteří pracují s dětmi v 1. třídě.

Z dotazníkového šetření, kterého se zúčastnili učitelé mající zkušenost s výukou cizího jazyka v 1. třídě, vyplynulo několik důležitých faktů. Současní učitelé vyučující anglický jazyk v 1. třídě jsou povětšinou kvalifikovaní učitelé pro 1. stupeň se zaměřením na výuku cizího jazyka. Metody výuky, které tito učitelé využívají, jsou adekvátní věku a schopnostem dětí v 1. třídě. Učitelé používají pro svou výuku kvalitní materiály a moderní pomůcky, včetně interaktivní tabule, počítačů a jiných médií.

Interaktivní tabule se stala pro některé učitele klíčovým nástrojem pro výuku cizího jazyka, proto jsem věnovala jednu podkapitolu zkušenostem těchto učitelů. Interaktivní tabule ve výuce anglického jazyka slouží jako hlavní zdroj kontaktu dětí s rodilým mluvčím, tedy se správným výslovnostním vzorem. Zároveň učitelé využívají možnosti práce dětí ve skupině, ve které mohou rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout dětem příležitost k rozvoji všech dovedností, potřebných k osvojení si cizího jazyka.

Převážná část učitelů považuje za klíčový v 1. třídě především rozvoj komunikace, porozumění a v neposlední řadě vytvoření kladného vztahu k učení se cizímu jazyku a k cizím jazykům vůbec. Učitelé příliš nevyznávají výuku čtení a psaní v cizím jazyce v tomto ročníku, přesto se však najdou učitelé, kteří pozvolna tyto dvě dovednosti zapojují. Poměrně novou metodou na poli rané výuky cizích jazyků u nás je využívání metody *Jolly Phonics*, pomocí které se děti v 1. třídě učí číst a psát v anglickém jazyce. Protože se jedná o metodu běžně využívanou v anglicky mluvících zemích u dětí, jejichž mateřštinou je anglický jazyk a u nás tato metoda není rozšířená, byla této metodě věnována část výzkumu.

Úspěšné využívání metody *Jolly Phonics* v 1. třídách českých škol dokazuje, že je možné realizovat rozvoj všech jazykových dovedností adekvátně věku i v omezených

časových i materiálních podmínkách. Slova učitelek majících zkušenost s *Jolly Phonics* dokládají vysokou motivovanost dětí pro učení se čtení a psaní v cizím jazyce, což může být klíčové pro jejich další učení. V dnešní době se může často jevit jako obtížné motivovat dítě k práci, nicméně vědomí vlastního úspěchu a schopnosti přečíst si příběh sám zároveň v češtině i v angličtině je pro děti velkou hybnou silou. Proto by doporučením pro učitele cizích jazyků mohlo být více se otevřít možnostem, které nás obklopují a přehodnotit své často velmi rigidní názory na danou problematiku. Může se tak otevřít nejen nám, ale i dětem nová zajímavá cesta, kterou můžeme, ale nemusíme zvolit.

Výstupem praktické části diplomové práce je „Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky“, který obsahuje aktivity zaměřené na rozvoj všech dovedností v cizím jazyce. *Sborník nápadů* je výsledkem analýzy odborné metodické literatury, akčního výzkumu vedeného ve skupině prvňáků a především také výsledkem spolupráce s učiteli ze školní praxe. Tvorba *Sborníku nápadů* měla být z velké části založená na aktivitách pocházejících přímo ze tříd, ve kterých dotazovaní učitelé vyučují. Učitelé však povětšinou potvrdili úspěšnost a oblíbenost aktivit, které do *Sborníku nápadů* byly zařazeny jako výsledek analýzy odborné metodické literatury a mé vlastní učitelské praxe. Výjimečně od nich byla získána aktivita pro *Sborník nápadů* nová, což může svědčit o skutečném zájmu učitelů o daný obor a chuti hledat nové nápady. *Sborník nápadů* tedy není založen především na aktivitách z dílny zkušených učitelů, přesto však nabízí pestrou škálu aktivit, které mohou být pro mnohé nové.

Jsem přesvědčena, že praktická část splnila své cíle a může poskytnout přínosné informace a materiály učitelům zkušeným i těm, kteří do praxe vstupují jako nováčky.

Závěr

Diplomová práce sledovala několik cílů. Pro teoretickou část bylo cílem vytvořit informační materiál pro učitele, jež poskytne dostačující teoretické podklady pro výuku cizího jazyka v 1. třídě. Praktická část cíleně zkoumala současné pojetí výuky cizích jazyků v 1. třídě a na základě výsledků šetření, analýzy odborné metodické literatury a zkušeností učitelů měl být vytvořen „Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky“. Do *Sborníku nápadů* se podařilo uspořádat 27 aktivit a je mu věnována celá kapitola 2. 4.

Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že většina dotázaných učitelů má potřebné vzdělání pro výuku cizích jazyků na 1. stupni a zároveň považuje za důležité dále se vzdělávat a sledovat trendy ve výuce cizích jazyků. Ukázalo se, že přestože převážná část učitelů považuje za nejdůležitější rozvoj komunikace (myšleno poslech a ústní projev) a porozumění v cizím jazyce, objevují se i tací, kteří vnímají rozvoj čtení a psaní v 1. třídě za přínosný, motivující a především svou praxí dokazují, že tyto dovednosti lze skutečně úspěšně rozvíjet a pomoci tak dětem získat samostatný přístup k novým informacím i zábavě.

Zpracování teoretických podkladů pro práci učitele cizího jazyka v 1. třídě považuji za zdařilý metodický materiál opírající se o poznatky z vývojové psychologie, dokumenty vztahující se k rané výuce cizích jazyků a v neposlední řadě o klíčovou odbornou metodickou literaturu. Tento materiál, v praktické části doplněn a víceméně také potvrzen zkušenostmi učitelů z praxe, může být zdrojem inspirace pro ty, kteří nebyli zařazeni do výzkumu, protože zkušenost s výukou cizího jazyka u prvňáků zatím nemají, ale možná by rádi s podobnou činností začali. Věřím však, že výstupy diplomové práce mohou být cenné i pro zkušené učitele tím, že shrnují individuální názory a zkušenosti různých učitelů a zprostředkovávají tak kontakt s jednotlivými individuálními výukovými styly. Zároveň mi práce na této diplomové práci umožnila seznámit se s mnohými zkušenostmi mých budoucích kolegů ve velmi zhuštěné podobě, což by jinak nepochybně trvalo řadu let a v takové formě by se to ani nemuselo podařit.

Na základě shrnutí teoretické i praktické části lze konstatovat, že tato diplomová práce v rámci možností splnila cíle vytyčené v úvodu práce.

Použitá literatura

- **Baladová, G. a kol.** *Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ.* Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-15-1.
- **Baladová, G. a kol.** *Jazyková propedeutika pro učitele 1. stupně ZŠ.* Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-14-4.
- **Brewster, J., Ellis, G., Girard, D.** *The Primary English Teacher's Guide.* Harmondsworth: Penguin Books, 1992. ISBN 0-140-81359-4.
- **Dunn, O.** *Beginning English with young children.* London: Macmillan Publishers LTD, 1983. ISBN 0-333-33307-1.
- **Fidge, L.** *Writing 1 (Composition).* Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2002. ISBN 0-333-77686-0.
- **Fyke, L., Sinclair, K.** *Jolly Songs.* Jolly Learning Ltd. 2005. ISBN 978-184414-069-5.
- **Gavora, P.** *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000. ISBN 80-8593179-6.
- **Halliwell, S.** *Teaching English in the Primary Classroom.* New York: Longman Inc., 1992. ISBN 0-582-07109-7.
- **Hanšpachová, J., Řandová, Z.** *Angličtina plná her.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-790-6.
- **Choděra, R., Ries, L.** *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisíciletí.* Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-157-6.
- **Klégrová, J.** *Máme doma prvňáčka.* Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1020-1.
- **Kreislová, Z.** *Krok za krokem 1. třídou. Rady pro učitele.* Praha: Grada Publishing a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2038-8.
- **Kutálková, D.** *Slovo za slovem – O vývoji a poruchách dětské řeči.* Praha: KPK Praha, s. r. o., 1992. ISBN 80-85267-34-9.
- **Langmeier, J., Krejčířová, D.** *Vývojová psychologie.* Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- **Lewis, G.** *Games for children.* Oxford: OUP, 1999. ISBN 0-19-437224-3.
- **Lloyd, S.** *The Phonics Handbook (A handbook for teaching Reading, Writing and Spelling).* Jolly Learning Ltd., 1998. ISBN 978-1-870946-07-0.

- **Lloyd, S.** *Jolly Phonics Parent/Teacher guide*. [online]. [cit. 2010-02-27]. Dostupný z WWW: <<http://www.jollylearning.co.uk/>>.
- *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2002. ISBN 0-333-99093-5.
- **Najvar, P.** *Raná výuka cizích jazyků v České republice na přelomu 20. a 21. století*. Disertační práce. Pedagogická fakulta Masarykovy University v Brně, 2008. [online]. [cit.2010-01-12]. Dostupný z WWW: <http://is.muni.cz/th/12232/pedf_d/>.
- *Národní plán výuky cizích jazyků*. [online]. 2005. [cit. 2010-01-19]. Dostupný z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>>.
- **Nixon, C., Tomlinson, M.** *Primary Reading Box (Reading activities and puzzles for young learners)*. Cambridge: CUP, 2005. ISBN-13: 9780521549875.
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. VÚP Praha, 2007. [cit. 2010-1-19]. Dostupný z WWW: <http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf>.
- **Pelikán, J.** *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.
- **Phillips, S., Morgan, M., Slattery, M.** *Incredible English 1 (Activity Book)*. Oxford: OUP, 2006. ISBN 978-0-19-444013-4.
- **Phillips, S., Morgan, M., Slattery, M.** *Incredible English 1 (Class Book)*. Oxford: OUP, 2006. ISBN 978-0-19-444007-3.
- **Read, C.** *500 activities for the Primary Classroom*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2007. ISBN 978-1-4050-9907-3.
- **Scott, W.A., Ytreberg, L. H.** *Teaching English to Children*. New York: Longman Inc., 1990. ISBN 0582-74606-X.
- **Scrivener, J.** *Learning teaching: A guide book for English language teachers*. Oxford: Heinemann, 1994. ISBN 0-435-44089-7.
- **Seymour, D., Popova, M.** *700 Classroom Activities*. Oxford: Macmillan, 2003. ISBN 978-1-4050-8001-9.
- **Slattery, M.** *Incredible English 1 (Teacher's Book)*. Oxford: OUP, 2007. ISBN 978-0-19-444019-6.
- **Slattery, M., Willis, J.** *English for Primary Teachers*. Oxford: OUP, 2001. ISBN 978-0-19-437563-4.

- **Spilková, V. a kol.** *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- **Vágnerová, M.** *Vývojová psychologie I*. Praha: Univerzita Karlova, Vydavatelství Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.
- **Vyštejn, J.** *Dítě a jeho řeč*. Beroun: BAROKO & FOX- Knižní a hudební nakladatelství. 1995. ISBN 80-85642-25-5.
- **Wildová, R.** *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 2002. ISBN 80-7290-103-6.
- **Wright, A., Betteridge, D., Buckby, M.** *Games for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 2004. ISBN 0-521-27737-X.

Odborné články

- **Basilio, A.** *Praise good behaviour*. [online]. Internetový portál Crazy class. 2008. [cit. 2008-4-20]. Dostupný z WWW: <http://crazyclass.myfamilyreviews.com/praise-good-behaviour>.
- **Hubatka, M.** *Kdy začít s výukou cizího jazyka*. [online]. Internetový portál Nadané dítě. 2008. [cit. 2010-1-23]. Dostupný z WWW: <http://www.nadanedite.cz/view.php?cislocclanku=2008100010>.
- **Šturma, J.** *Kdy začít s výukou cizích jazyků?* [online]. Internetový portál Rodina. 2007. [cit. 2010-1-23]. Dostupný z WWW: <http://www.rodina.cz/clanek5497.htm>.
- **Fenclová, M.** *Některé důsledky rané výuky cizím jazykům*. Cizí jazyky. 2004/2005, roč. 48, č. 2, s. 40-42. Dostupný z WWW: http://www.multibank.cz/ep/cizi_jazyky/48/2/fenclova_uceni.pdf.
- **Muriňová, D.** *Učit' cudzí jazyk v predškolskom veku?*. Cizí jazyky. 1992/1993, roč. 36, č. 1-2, s. 51-55.
- **Hutarová, V.** *Některá specifika raného vyučování cizím jazykům*. Cizí jazyky. 1996/1997, roč. 40, č. 9-10, s. 159-161.

Internetové stránky

- **Internetový portál British Council.** *LearningEnglish*. Dostupný z WWW: <http://www.britishcouncil.org/kids.htm>.
- **Internetový portál British Council.** *TeachingEnglish*. Dostupný z WWW: <http://www.teachingenglish.org.uk/try/britlit/little-red-riding-hood>.

- **Internetový portál Enchanted Learning.** 1996-2010. Dostupný z WWW:
<<http://www.enchantedlearning.com/Home.html>>.
- **Internetový portál English 4Kids.** 2010. Dostupný z WWW:
<<http://www.english-4kids.com/>>.
- **Internetový portál GenkiEnglish.** 1999-2010. Dostupný z WWW:
<<http://genkienglish.net/mingle.htm>>.
- **Internetový portál Kinder Say.** 2009-2019. Dostupný z WWW:
<<http://kindersay.com/>>.
- **Internetový portál Knock Knock English.** 2007-2010. Dostupný z WWW:
<<http://www.supersimplesongs.com/videodemos.html>>.
- **Internetový portál Multimedia English Classroom.** 2008-2010. Dostupný z WWW: <<http://www.multimedia-english.com/contenidos/listado/kids-lessons>>.
- **Internetový portál OUP. *Incredible English. Level 1. Dictionary.*** 2009-2010. . [online]. [cit. 2010-02-27]. Dostupný z WWW:
<<http://www.oup.com/elt/global/products/incredibleenglish/level1/dictionary/unit3/>>.
- **Symbol ucho a ústa.** [online]. [cit. 2010-01-29]. Dostupný z WWW:
<<http://www.terescinotvoreni.wz.cz/lidske-telo.htm>>.
- **Online katalog CUP, učebnice pro MŠ a 1. stupeň ZŠ.** [online]. [cit. 2010-03-11]. Dostupný z WWW:
<<http://www.cambridge.org/elt/catalogue/catalogue.asp?cid=13>>.
- **Online katalog OUP, učebnice pro MŠ a 1. stupeň ZŠ.** [online]. [cit. 2010-03-11]. Dostupný z WWW:<http://www.oup.com/elt/catalogue/cz_ucebnice/stupen1/?cc=cz>.
- **Wallace, W. *Píseň „For he´s a jolly good fellow“.*** [online]. Internetový portál Free-Scores. 2000-2010. [cit. 2010-02-20]. Dostupný z WWW:
<<http://www.free-scores.com/download-sheet-music.php?pdf=8343>>.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník pro učitele cizího jazyka v 1. třídě

Příloha č. 2 – Dotazník vyplněný učitelem cizího jazyka v 1. třídě

Příloha č. 3 – Materiály k metodě *Jolly Phonics*

- a) Pracovní list – hláska „a“
- b) Listy s kartami - hlásky
- c) Sada karet pro *Sound Book*
- d) Krabička se slovy - sady slov
- e) Spojování provázkem
- f) Karty s písmeny, obrázky a slovy
- g) List pro nalepování vět
- h) Obrázek s nápovědou
- i) Desková hra pro čtení slov
- j) Chybějící hlásky
- k) Pracovní list pro alternativu zapsání jedné hlásky
- l) Popis pohybů k jednotlivým hláskám

Příloha č. 4 – Vyplněný záznamový arch pro rozhovor

Příloha č. 5 – Ukázkové materiály k akčnímu výzkumu

- a) Karty se slovy a obrázky
- b) Jednoduché pracovní listy
- c) Třídění slov do skupin

Příloha č. 6 - Metodická příloha ke Sborníku nápadů (24 volných listů)

- a) Básničky a říkadla (1 list)
- b) For he's a jolly good fellow (1 list)
- c) Kvarteto (3 listy)
- d) Deskové hry (2 listy)
- e) Pohyblivý slovník (1 list)

- f) Kostky (2 listy)
- g) Ryt-mus (1 list)
- h) Storytime! (3 listy)
- i) Kolo zvířat (1 list)
- j) První písmeno (1 list)
- k) Vytvoř slovo (2 listy)
- l) Čokoláda (1 list)
- m) Provázkový slovníček (2 listy)
- n) Nalep slovníček (2 listy)
- o) Odměny (1 list)

Obsah

Úvod	8
Cíle diplomové práce	9

TEORETICKÁ ČÁST

1. Raná cizojazyčná výuka ve školských dokumentech.....	10
1. 1. Raná výuka cizího jazyka v RVP ZV.....	10
1. 1. 1. Rozvoj klíčových kompetencí v hodinách cizího jazyka	12
1. 2. Společný evropský referenční rámec (SERR)	14
1. 3. Národní plán výuky cizích jazyků	14
1. 4. Příklady z praxe – školní vzdělávací programy	15
2. Psychologické a vývojové předpoklady pro výuku cizího jazyka v 1. třídě ZŠ...16	16
2. 1. Vývoj řeči	16
2. 2. Nástup do školy	18
2. 3. Specifika dětí v 1. třídě	19
2. 4. Odlišnosti práce v mateřské a základní škole	20
2. 5. Učitel v 1. třídě	21
2. 6. Připravenost dítěte na výuku cizího jazyka	22
3. Raná výuka cizích jazyků	25
3. 1. Význam a cíle rané výuky cizích jazyků	25
3. 2. Rozdílnost názorů na vhodnou dobu pro zahájení výuky cizího jazyka	27
3. 3. Principy, strategie a metody rané výuky cizích jazyků	30
3. 3. 1. Péče o klima v učící se dětské skupině	30
3. 3. 2. Výukové strategie pro ranou výuku cizích jazyků	31
3. 3. 3. Metody vhodné pro ranou výuku cizích jazyků	34
3. 3. 4. Specifika základních dovedností důležitá pro ranou výuku CJ...41	41
4. Shrnutí teoretické části.....	46

PRAKTICKÁ ČÁST

1. Charakteristika praktické části	47
1. 1. Výzkumná otázka	47
1. 2. Cíle praktické části	48
1. 3. Metody výzkumu	48

2. Přehled výsledků výzkumu	50
2. 1. Vyhodnocení dotazníkového šetření	50
2. 2. Vyhodnocení případové studie dobré praxe	65
2. 2. 1. Metoda Jolly Phonics	65
2. 2. 1. 1. Rozhovory s učiteli	71
2. 2. 1. 2. Pozorování výuky	77
2. 2. 2. Práce s interaktivní tabulí	80
2. 2. 2. 1. Rozhovory s učiteli	80
2. 3. Akční výzkum	83
2. 3. 1. Představení a reflexe jednotlivých aktivit	84
2. 3. 2. Závěrečný komentář	88
2. 4. Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky.....	90
2. 4. 1. Seznam aktivit	91
2. 4. 2. Aktivity pro rozvoj poslechu a ústního projevu	92
2. 4. 3. Aktivity pro rozvoj čtení a psaní	105
2. 4. 4. Pomůcky.....	117
3. Shrnutí praktické části	120
Závěr	122
Použitá literatura	123
Seznam příloh	127

Úvod

Současný svět se může jevit velmi konkurenčním prostředím. Již od útlého dětství na každého jedince bývá vyvíjen tlak ze strany rodiny i společnosti, aby se učil být suverénní a průbojný, protože v tomto nekompromisním boji mohou obstát jen ti nejlepší. Mezi takové jedince se velmi často řadí ti, kteří jsou schopni komunikovat nejen ve své mateřštině, ale minimálně v jednom, spíše však ve více cizích jazycích. Školám ukládá školský zákon zahájit výuku cizích jazyků ve 3. ročníku ZŠ, nicméně v rámci co nejširší nabídky některé školy nabízejí výuku cizích jazyků od 1. ročníku, můžeme se běžně setkat i s nabídkou výuky cizích jazyků již v mateřské škole.

Velkým problémem současné doby je nedostatek kvalitních učitelů cizích jazyků, kteří by se specializovali na ranou výuku, tj. na práci s předškoláky či žáky nižších ročníků prvního stupně. Často na školách učí učitelé s jinou aprobací nebo zdatní, avšak primární pedagogikou nedotčení jazykáři. Výsledkem pak mohou být děti, které mají studium cizích jazyků v neoblíbené, nemají dostatečné základy cizího jazyka nebo mají špatné jazykové základy a návyky, které je v pozdějším věku velmi obtížné odstranit.

Sama již několik let cizí jazyky učím a velmi dobře si uvědomuji, jak obtížné je udržet svou výuku pro prvňáky atraktivní, efektivní a neustále směřující k cíli. Proto jsem zvolila téma diplomové práce tak, aby alespoň částečně práce pomohla mně i jiným, zkušenějším či začínajícím učitelům pochopit, v čem tkví potřeby a nároky dětí v 1. třídě na naše plánování výuky cizích jazyků a zároveň chci vytvořit soubor činností a materiálů, které by byly inspirativní a prakticky využitelné při výuce cizích jazyků v 1. třídě ZŠ.

Cíle diplomové práce

Cílem této práce je v teoretické části vytvořit informační materiál pro učitele, který se zabývá specifiky rané výuky cizích jazyků, pochopením potřeb a studijních předpokladů dětí v první třídě ZŠ a obsahovými možnostmi pro náplň výuky plynoucími z formálních školských dokumentů.

V teoretické části diskutuji význam rané výuky cizích jazyků a názory na dobu vhodnou pro zahájení této výuky s cílem obhájit smysluplnost učitelské práce v tomto směru. Rozbor Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a dalších školských dokumentů si klade za cíl analyzovat situaci rané výuky cizích jazyků v českém školství, vymezit její místo v rámci těchto dokumentů a konkretizovat možnosti, které se na základě těchto dokumentů učitelům cizích jazyků v 1. třídě nabízejí.

V neposlední řadě považuji za důležité zohlednit a formulovat pedagogicko-psychologické aspekty věkových specifik, požadavky na výběr metod a forem práce vyplývající pro práci učitele z věku dětí a z přelomového období v jejich životě - nástupu do školy.

Na základě teoretických poznatků je cílem praktické části zmapovat současné pojetí výuky cizích jazyků v 1. třídě a zároveň vytvořit a uspořádat soubor aktivit a materiálů pro výuku cizích jazyků, které budou využitelné pro práci s dětmi v 1. třídě a budou obohacovat tradiční metody a formy práce pro děti zajímavým a efektivním způsobem. Zároveň by některé z činností měly být zaměřeny na rozvoj dětské cizojazyčné gramotnosti.

Tato část je založena na dotazníkovém šetření, spolupráci a rozhovorech s učiteli cizích jazyků, kteří mají vlastní zkušenosti s výukou cizích jazyků v 1. třídě a analýze odborné metodické literatury.

TEORETICKÁ ČÁST

Tato část sestává ze tří hlavních kapitol, do kterých je uspořádána problematika rané výuky cizího jazyka z několika hledisek. První kapitola analyzuje místo rané výuky ve školských dokumentech a konkrétně vymezuje možnosti pro výuku, o které se na základě těchto dokumentů učitel cizího jazyka v 1. třídě může opřít. V druhé se zabývá psychologickými předpoklady dětí pro výuku cizích jazyků a specifickými potřebami vyplývajícími z citlivého období dítěte, tedy vstupu do školy a působení v 1. třídě ZŠ. Zároveň upozorňuje na kompetence, které by učitel měl vykazovat při práci s touto věkovou skupinou. Poslední kapitola argumentuje význam a cíle rané výuky cizích jazyků a popisuje vhodné metody a formy práce, které lze při výuce využít. První a druhá kapitola tvoří podklady, na jejichž základě jsou v poslední kapitole vymezeny a popsány konkrétní elementární metodické principy a postupy pro ranou výuku cizího jazyka.

1. RANÁ CIZOJAZYČNÁ VÝUKA VE ŠKOLSKÝCH DOKUMENTECH

1. 1. Raná výuka cizího jazyka v RVP ZV

Raná výuka cizích jazyků má své místo i v dokumentu „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“ (dále jen RVP ZV). Tento dokument ranou výuku cizího jazyka vymezuje jako možnost, ne však povinnost.

Cizí jazyk je zařazen do vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“. RVP ZV definuje cíle a předpokládané výstupy výuky a osvojování si cizího jazyka na 1. stupni ZŠ, které vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR). Cíle rané cizojazyčné výuky formulované v kapitole 3.1.1. se v určitých bodech shodují s cíli v RVP ZV. Dokument zohledňuje problematiku odlišnosti ve způsobu života lidí v jiných zemích a jejich kultur, a zmiňuje osvojení si cizího jazyka jako nástroj pro snižování jazykové bariéry, který umožňuje mobilitu jedinců v osobním životě, při studiu i v pracovním světě. Znalost cizího jazyka napomáhá mezinárodní komunikaci, toleranci a porozumění.

Povinná výuka cizího jazyka musí být zahájena ve 3. ročníku ZŠ s rozsahem tří vyučovacích hodin týdně (9 vyučovacích hodin týdně pro 3.-5. ročník). Pokud však souhlasí rodiče žáka, výuka může být zahájena již od 1. ročníku ZŠ. Přednostně je škola povinna nabídnout k výuce anglický jazyk, pokud však zákonní zástupci dítěte zvolí jiný jazyk, je škola povinna informovat rodiče o tom, že při přestupu žáka na jinou základní či střední školu nemusí být zajištěna návaznost stejného cizího jazyka.

RVP ještě zmiňuje „další cizí jazyk“ jako předmět, který škola nabízí na 2. stupni ZŠ.

Vzdělávací obsah tohoto oboru je pro 1. stupeň rozpracován do několika oblastí, které tvoří učivo tohoto předmětu a jsou využitelné i pro ranou výuku:

- pravidla komunikace v běžných každodenních situacích
- jednoduchá sdělení
- tematické okruhy (blízké žákovi – domov, rodina, škola...)
- slovní zásoba a tvoření slov
- základní gramatické struktury a typy vět, základy lexikálního principu pravopisu slov (RVP ZV, 2005, s. 26)

Očekávané výstupy jsou odstupňovány a rozděleny do dvou období. První období zahrnuje 1. - 3. ročník a neklade přílišné nároky na žáka z toho důvodu, že povinnost studovat cizí jazyk je uložena až od posledního ročníku tohoto období. Výstupy prvního období jsou orientační (nezávazné) a jsou zaměřeny převážně na receptivní a interaktivní dovednosti spíše než na produktivní.

RECEPTIVNÍ, PRODUKTIVNÍ A INTERAKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- **vyslovuje a čte foneticky správně v přiměřeném rozsahu slovní zásoby**
- **rozumí jednoduchým pokynům a větám, adekvátně na ně reaguje**
- **rozlišuje grafickou a mluvenou podobu slova**
- **pochopí obsah a smysl jednoduché, pomalé a pečlivě vyslovované konverzace dvou osob s dostatkem času pro porozumění**
- **používá abecední slovník učebnice**

(zdroj RVP ZV, 2007, s. 26)

1. a 2. ročník je specifický tím, že se žáci učí zvládat dovednost psaní a čtení v mateřském jazyce, proto není ve výstupech 1. období výrazně specifikováno psaní. Nicméně je kladen důraz na správnou fonetickou výslovnost a čtení a rozlišení grafické

a mluvené podoby jazyka, což může mnoha žákům působit potíže, proto je zcela jistě zapotřebí nacvičovat i psaní, jehož výsledkem je snadnější fixace grafické podoby jazyka.

Pokud je cizí jazyk vyučován již během prvních dvou let povinné školní docházky, žáci budou vystaveni psané formě jazyka a budou nuceni vypořádat se s odlišnostmi psané a zvukové podoby jazyka.

1. 1. 1. Rozvoj klíčových kompetencí v hodinách cizího jazyka

Jedním z pilířů RVP ZV jsou klíčové kompetence, které ovlivňují další obsah dokumentu. Jsou vymezeny takto:

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.“ (RVP ZV, 2007, s. 14)

Klíčovými kompetencemi jsou: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Cílem je tedy poskytnout žákům prostor k rozvoji těchto kompetencí v různých školních činnostech. Výuka cizího jazyka je vhodným nástrojem k rozvíjení klíčových kompetencí. V 1. třídě tedy žáci začínají budovat základy těchto dovedností.

V následující části jsem se na základě dosavadního studia odborné literatury pokusila konkrétně formulovat možnosti, jak tyto klíčové kompetence rozvíjet v 1. třídě při výuce cizího jazyka.

- Kompetence k učení
 - rozvoj pozitivního vztahu k učení
 - učení se postupům vedoucím k efektivnímu osvojování slovní zásoby

- práce s pracovními listy, případně s jazykovým portfoliem
 - rozvoj sebehodnocení a sebereflexe
- Kompetence k řešení problémů
 - trénování modelových situací, rozhovorů
 - využití základních jazykových prostředků k pozdravu, představení se
 - rozvoj porozumění jednoduchým pokynům
- Kompetence komunikativní
 - porozumění a reakce na základní pokyny
 - porozumění a schopnost zapojit se do jednoduchého rozhovoru
 - schopnost krátce o sobě mluvit
 - využití osvojené slovní zásoby a správné výslovnosti
 - nacvičování a postupné osvojení si psané podoby cizího jazyka
 - práce s internetem podle možností dítěte
- Kompetence sociální a personální
 - učení se práci s ostatními spolužáky ve dvojici či skupině
 - učení se respektovat ostatní a poskytnout jim prostor pro vyjádření
 - učení se respektovat pravidla ve skupině
 - učení se přijímat nové role
 - využití možnosti požádat o pomoc
- Kompetence občanské
 - učení se toleranci druhým
 - rozvoj smyslu pro povinnost ve škole (domácí úkoly, funkce ve třídě – př. starání se o kalendář)
 - seznamování se s jinými kulturami a zvyklostmi
- Kompetence pracovní
 - učení se zásadám bezpečné práce
 - respektování daných pravidel, práce podle zadaných instrukcí
 - učení se plnit své povinnosti
 - učení se práci s pomůckami

1. 2. Společný evropský referenční rámec (SERR)

SERR je dokumentem Rady Evropy, jehož cílem je popsat dosaženou úroveň cizího jazyka. Existuje celkem šest úrovní A1 – C2 s tím, že prvního stupně základní školy se týká především úroveň A1, což je úroveň nejnižší, začátečnická.

„Úroveň A1: Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.“ (RVP ZV, 2007, s. 21)

Nejen z této charakteristiky vychází zpracování oblasti cizího jazyka v RVP ZV pro 1. stupeň ZŠ.

1. 3. Národní plán výuky cizích jazyků

Národní plán výuky cizích jazyků (dále jen NP) si klade za cíl vytvořit podmínky pro zlepšení dovedností obyvatelstva porozumět a komunikovat v cizích jazycích. V rámci NP byl vypracován akční plán výuky cizích jazyků pro období 2005-2008, který hovoří o předškolním a základním vzdělávání a rané výuce cizích jazyků. Plán předpokládá zahájení výuky v posledním roce mateřské školy formou jazykové propedeutiky za předpokladu, že by výuka probíhala denně, v krátkých časových úsecích. Výuka není povinná a je podmíněná přítomností kvalifikovaného odborníka. Návaznost výuky po vstupu dítěte do školy může být zajištěna nepovinným pokračováním v 1. a 2. ročníku ZŠ. Plán považuje za efektivní zařazení krátkých intervalů výuky angličtiny v jiných než jazykových hodinách formou metody „napříč předměty 1. stupně“ (CLIL = Content Integrated Language Learning – „Obsahově a jazykově integrované učení“).

Plán opakovaně zmiňuje význam odborné jazykové přípravy učitelů pro efektivitu a smysluplnost výuky cizím jazykům. Zároveň si klade za cíl vytvořit jazykovou propedeutiku pro učitele 1. stupně ZŠ a propracovat metodu „napříč předměty 1. stupně“.

Na základě NP byly vytvořeny dvě metodiky s názvy „Jazyková propedeutika pro učitele 1. stupně ZŠ“ a „Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ“. Obě tyto příručky obsahují aktivity, činnosti, nápady a pracovní listy pro žáky 1. stupně ZŠ.

Publikace „Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ“ je prezentována s cílem *„přispět k systematické tvorbě materiálů pro tuto výukovou strategii, která odpovídá nárokům moderního cizojazyčného vyučování“* (Baladová, 2006, s. 6). Petr Najvar ve své disertační práci upozorňuje na rozpor, který tkví v problému efektivitu rané výuky cizích jazyků pouze za přítomnosti kvalifikovaného odborníka. Příručka však uvádí, že i přes vysoké nároky na kompetence učitele CLILu není požadována aprobace pro cizí jazyk. *„Materiály v publikaci (i na přiloženém CD-ROMu) jsou v tomto smyslu zklamáním. Obsahují jednak jazykové chyby v cílových jazycích, jednak aktivity, jež jsou ve zřetelném rozporu s požadavky na kognitivní a sociální přiměřenost věku dítěte.“* (Najvar, 2008, s.77). Je tedy otázkou, zda budou učitelé dostatečně kritičtí a zároveň ochotní věnovat zapojení strategie CLILu do výuky dostatek času pro to, aby se výuka stala efektivní a smysluplnou.

1. 4. Příklady z praxe - školní vzdělávací programy (ŠVP)

Rozbor ŠVP ZŠ Angel

Tato škola je velmi specifickou ZŠ pro svou výraznou orientaci na výuku cizích jazyků. Škola nabízí jazykové vzdělání již od dvou let dítěte, od 1. třídy s možností bilingvního programu. Cizí jazyk (anglický) je od 1. ročníku povinný. Pro nižší ročníky 1. stupně (1. a 2. ročník) je hodinová dotace 2 vyučovací hodiny týdně. Od 3. ročníku jsou cizímu jazyku věnovány 3 hodiny týdně a v anglickém jazyce je vyučován předmět „My ve světě“.

Významným a ne příliš u nás běžným je bilingvní program této školy, který je nabízen od 1. ročníku jak žákům z bilingvního prostředí, bilingvních tříd MŠ, tak i ostatním žákům. V cizím jazyce jsou vyučovány tyto předměty: Matematika, Výtvarná výchova, Hudební výchova, Tělesná výchova, Tvořivá dramatika a Člověk a práce.

Výuka cizích jazyků na ZŠ Angel je zaměřená na rozvoj komunikativních kompetencí žáků a vytváření podmínek pro používání jazyka v přirozeném kontextu. Škola spolupracuje s rodilými mluvčími, organizuje exkurze, zájezdy a další aktivity zaměřené na jazykový rozvoj žáků.

Škola se účastní mnoha mezinárodních projektů a zapojila se do projektu „Mum, Dad and Me – The Toddlers’ Club“ a je koordinátorskou institucí pro vytvoření metodiky pro výuku jazyka v raném věku, která byla prezentována na konferenci na podzim roku 2009.

Rozbor ŠVP ZŠ nám. Currieových

Tato škola, stejně jako předchozí, zařadila výuku cizího (anglického) jazyka již od 1. ročníku. Podobně rozvržená je i časová dotace výuky. V nižších ročnících 1. stupně jsou cizímu jazyku věnovány 2 vyučovací hodiny týdně, ve 3. a 4. ročníku 3 hodiny a v 5. ročníku 4 hodiny týdně. Anglický jazyk je vyučován jako samostatný předmět.

Na 1. stupni je výuka zaměřena především na osvojení si zvukové podoby jazyka a na nácvik porozumění, a také na gramatiku. Metody výuky jsou aktivizační, aby žáci byli co nejvíce zapojováni do procesu výuky.

Do výuky cizího jazyka jsou zařazeny také okruhy průřezových témat Poznávání lidí, Komunikace, Evropa a svět nás zajímá (zvyky a tradice), Lidské vztahy a Multikulturalita.

2. PSYCHOLOGICKÉ A VÝVOJOVÉ PŘEDPOKLADY PRO VÝUKU CIZÍHO JAZYKA V 1. TŘÍDĚ ZŠ

2. 1. Vývoj řeči

Vývojovou psychologií se podrobně zabývá ve své publikaci Vágnerová (1996). Tato kapitola čerpá z části věnované rozvoji řeči u dětí od narození až po vstup do školy.

Počátky řeči se objevují již v průběhu prvního půlroku dítěte, kdy dítě začíná žvatlat a dokáže hlasem vyjádřit své pocity a nálady. Podmínkou rozvoje řeči je sluchové vnímání. V kojeneckém věku se rozvíjí sluchová percepce, kdy se dítě otáčí za zvukem a preferuje lidský hlas před ostatními zvuky a dokáže jej bezpečně rozpoznat. Častý kontakt s řečí napomáhá dítěti rozlišovat specifické zvuky jazyka. Být neustále vystavovaný kontaktu s mluvenou řečí je nezbytným předpokladem rozvoje řeči.

Kvalitní mluvený projev, přestože zjednodušený, jasněji a pomaleji artikulovaný a často se opakující, je významným pro správný vývoj dětské řeči. Dítě je schopné porozumět řeči již mezi 8.-10. měsícem věku, první slova se pak objevují kolem prvního roku dítěte.

V batolecím věku je velmi příznačné symbolické myšlení a také začínající anticipace budoucího dění. To znamená, že dítě si představuje činnost v mysli a často dojde k výsledku, aniž by činnost provedlo. Dítě si také začíná vytvářet předpojmy, které jsou velmi významné pro rozvoj řeči.

Nápodoba je běžným nástrojem, řeč je přijímána jako hotová a daná forma. Dítě potřebuje vzor řeči, kterému se snaží přiblížit. V tomto věku dítě s oblibou pojmenovává věci okolo a typickou je otázka „Co je to?“. Kolem druhého roku se objevují první kratičké věty, často agramatické formy. Toto období má pro batole velký socializační význam.

Předškolní období je vymezeno věkem mezi třetím a šestým rokem dítěte. Aktivita a sebeprosazení se řadí k základním potřebám dítěte, proto je důležité, aby dítě mělo možnost konfrontace ve skupině vrstevníků a poznávalo základní principy fungování jedince ve skupině. Z hlediska myšlení převládá názorné, intuitivní myšlení. Egocentrické zkreslování reality podle vlastní potřeby je běžným jevem, stejně jako útržkovité myšlení a chybějící komplexní pohled na problém. Egocentrismus se projevuje velmi výrazně jak v myšlení, tak v komunikačním procesu. Egocentrická řeč napomáhá dítěti pojmenovat nové věci a porozumět jim, řídit vlastní aktivity, ale není primárně určena jiné osobě.

Kutálková (1992) popisuje toto období jako velmi citlivé z hlediska rozvoje řeči, která se rozvíjí rychle a v závislosti na tom, jak rodina s dítětem komunikuje, zda dokáže trpělivě odpovídat na typickou otázku „Proč?“. Dítě v tomto věku postupně zvládá výslovnost hlásek, některé z nich mu však působí větší problémy. Za obtížnější jsou považovány sykavky (s, c, z, š, ž, č) a často dochází k jejich vzájemné záměně či nahrazení jinou hláskou. Velmi výraznou hláskou je z hlediska výslovnosti R, které však málokteré dítě na počátku tohoto období dokáže vyslovit správně rozkmitáním špičky jazyka a může si pomoci „francouzským“ R, které však není vyslovené správně a je třeba sledovat, zda si dítě častým opakováním nevytváří špatný mluvní návyk. Také hláska L je obtížná na výslovnost a často bývá příčinou „šlapání si na jazyk“.

Toto období se vyznačuje rozvojem mechanické paměti, která bývá na velmi dobré úrovni. Dítě si často pohrává s rytmem jednotlivých slov a vět. Rytmus básniček, písni a říkadel je velmi významným nástrojem a zdrojem inspirace pro dítě.

2. 2. Nástup do školy

Nástup do školy a přijetí role školáka je pro dítě i jeho rodinu velkým zlomem. Na dítě jsou kladeny výrazně větší nároky a proto je nutné, aby bylo dítě dostatečně vybavené po všech stránkách pro úspěšný start. Pojetí a hodnoty vzdělání jsou velmi závislé na zkušenostech a postojích rodičů, kteří svým dětem předávají informace o škole a motivují je (někdy i negativně) pro práci ve škole. Škola je pro dítě místem první konfrontace hodnotového systému rodiny a společnosti, jejíž zájmy hájí škola. (Vágnerová, 1996)

Pro vstup do školy musí být dítě školsky zralé a připravené. V předškolním období byla aktivita dítěte především cílem, ale když ji dítě dostatečně rozvine a zvládne, stává se aktivita prostředkem. Stejně tak Vágnerová (1996) mluví i o schopnostech a dovednostech. Jakmile se schopnosti a dovednosti dítěte dostanou na úroveň, kdy se mohou stát prostředkem dalšího rozvoje, je vhodné, aby dítě zahájilo školní docházku.

Školní zralost

„Školní zralost je jedním z předpokladů úspěšnosti ve škole. Jde především o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje v celkové reaktivitě dítěte, zejména v odolnosti a schopnosti koncentrace pozornosti. Zráním CNS je podmíněna také lateralizace ruky a rozvoj senzomotorických dovedností. Na zrání závisí i rozvoj zrakového a sluchového vnímání... Pro školní práci je potřebné, aby dítě uvažovalo logicky, na úrovni konkrétních logických operací. Přijatelná adaptace na školu vyžaduje určitý stupeň rozvoje autoregulačních procesů. Dítě by mělo být schopné respektovat obecně významnější motiv, tj. povinnost.“ (Vágnerová, 1996, s.155)

Školsky zralé dítě se lépe koncentruje, má rozvinutější vidění na blízko a je schopné vizuální diferenciaci a analýzy. Je tedy schopné odlišovat tvary písmen a dokáže se zaměřit na detaily a udržet pozornost. Sluchová diskriminace se v průběhu

první třídy rozvíjí, dítě není zpočátku schopné detailní analýzy slov, ale většinou dokáže určit první, někdy i poslední písmeno slova.

Školní připravenost

Nejen školní zralost je předpokladem pro úspěch dítěte ve škole. Mnohé kompetence jsou spojené s učením a zde hraje velkou roli působení sociálního prostředí. Vágnerová (1996, s. 162) popisuje tyto kompetence takto: *„Jde o chápání hodnoty a významu školního vzdělání, které ovlivňuje především motivaci dítěte. Při nástupu do školy musí dítě dosáhnout určité socializační úrovně v oblasti rozlišování a zvládání různých rolí, v oblasti verbální komunikace a v systému běžných norem chování (které by mělo být schopné reálně respektovat).“* Je zřejmé, že nedůležitější sociální skupinou je pro dítě rodina, často ovlivněná dalšími sociálními skupinami, která dítěti předává tyto hodnoty a rozvíjí u něj potřebné kompetence.

2. 3. Specifika dětí v 1. třídě

Konkrétní specifika dětí v první třídě vyplývají z předchozího popisu psychologického vývoje dítěte. Je důležité, že učitelé jsou si vědomi vývoje dítěte z různých stránek a respektují je při plánování výuky.

Z hlediska fyzického vývoje je dítě velmi aktivní, potřebuje pohyb, ale velmi rychle se unaví. Rozvíjí se jemná motorika a koordinace pohybů a dítě již obvykle ví, zda preferuje při práci pravou či levou ruku.

V oblasti sociální je dítě schopné respektovat autoritu, snaží se jí přiblížit a očekává pochvalu a povzbuzení. Svou práci bere velmi vážně a často neodhadne své schopnosti a pokouší se o víc, než je schopno zvládnout. Stále oceňuje hru a soutěž, dožaduje se pravidel a fair play a nerado prohrává. Je tedy na místě i humor a vědomí, že ve třídě má kamarády a patří mezi ně. Dítě rádo pracuje individuálně i ve skupině a často se snaží prosadit svůj názor.

Emocionální vývoj dítěte by měl být na takové úrovni, aby dítě dokázalo rozlišovat dobro a zlo, mělo by ovládat své emoce a vnímat pocity ostatních. Občas má potřebu žalovat, pohádat se, ale většinou spory rychle odezní. Dítě se umí radovat z maličkostí a miluje překvapení.

Kognitivní stránka vývoje dítěte se velmi rychle rozvíjí. Dítě má představu o čase a začíná chápat, co je budoucnost. Je schopné uvědomit si rozměry (velký, menší...) a množství věcí a dokáže je kategorizovat, třídit. Dítě je velmi zvědavé a hodně se ptá. Vydrží u činnosti, dokáže se déle soustředit, někdy však dělá víc věcí najednou a pak má problém je dokončit. Dítě si užívá i vlastní činnost, stejně tak jako má radost z výsledku. Rádo opakuje věci i typy úloh, které už zná, protože zažívá pocit úspěchu při jejich řešení. Dítě je schopné sebehodnocení i hodnocení práce ostatních. Rádo samo objevuje, jak věci fungují a manipuluje s věcmi.

Jazykový vývoj je různý v závislosti na prostředí, ze kterého dítě pochází. Dítě se dokáže vyjadřovat vhodně, adekvátně komunikuje s rodinou, přáteli i cizími lidmi. S oblibou si hraje se slovy, vyhledává vtipy a hádanky. Dítě je nejen dobrým posluchačem, rádo vypráví, ukazuje, hovoří o sobě a často až fabuluje. Aktivní i pasivní slovní zásoba se velmi rychle rozrůstá. (V. Krejčová a J. Kargerová in Kreislová, 2008)

2. 4. Odlišnosti práce v mateřské a základní škole

V této kapitole se zabývám porovnáním MŠ a ZŠ z hlediska náročnosti práce, přičemž vycházím z předchozích kapitol a studia psychologického vývoje dítěte.

Přechod z mateřské do základní školy je zlomovým obdobím jak pro dítě, tak i pro jeho bezprostřední okolí. Mění se dětský pohled na instituci, do které dochází. Mateřská škola se zásadně odlišuje režimem i programem od základní školy. Prostředí základní školy provází přísnější pravidla, která se dítě musí naučit respektovat. Volnější, přestože vedený program v mateřské škole se mění na jasně strukturovaný školní den. Je určená doba pro učení a pro odpočinek. Dítě musí do školy přijít včas a záleží především na rodičích, jak zorganizují ranní vypravování do školy, aby dítě nebylo vystaveno stresu z toho, že nestihne přijít včas na vyučování.

Ve škole se po dítěti vyžaduje delší doba soustředění a přestože je výuka v 1. třídě pestrá a činnosti jsou střídány, proces zvykání si na jiné podmínky je pro každé dítě různě náročný. Dítě dostává domácí úkoly, které nejsou nijak náročné (zpočátku jde hlavně o přípravu pomůcek, atp.). Dokud se však dítě nenaučí psát, úkoly si musí zapamatovat a správně je vyřídit rodiči, který dítěti pomáhá s přípravou do školy. Je stresující, zapomene-li dítě nebo rodič něco připravit, protože samo dítě musí přiznat učiteli, že zapomnělo nebo popletlo zadání úkolu.

Liší se také instrukce a tempo práce. Přestože jsou zohledněny individuální potřeby dítěte, frontální přístup u řešení některých úkolů je běžnou praxí a dítě pak neurčuje tempo práce. Je velmi náročné držet krok s ostatními, ať už dítě musí čekat, než ostatní práci dokončí, nebo naopak spěchat s dokončením.

Škola je pro dítě institucí, kde je již dítě hodnoceno a učí se samo sebe hodnotit. I to posouvá vnímání školy dítětem. Dítě si uvědomuje, zda je více či méně úspěšné mezi vrstevníky a je tak vytvářen tlak na dítě. Je logické, že dítě (často podpořené rodiči a jejich vnímáním vzdělání) touží být úspěšné a je stresující, pokud zaostává za ostatními dětmi.

Právě pro tyto odlišnosti, které jsou pro děti permanentně zátěžové, je klíčová role učitele. Je důležité, aby si učitel uvědomoval náročnost přechodu z mateřské do základní školy a pomohl dětem v adaptaci na nové situace, do kterých se dítě dostane. (Klégrová, 2003)

2. 5. Učitel v 1. třídě

Učitel v 1. třídě má daleko větší význam, než si mnoho lidí uvědomuje. Na druhém stupni už vliv učitele není tolik výrazný jako právě při vstupu do školy. Osobnost učitele prvňák vnímá nekriticky, což je na jedné straně výhodou, protože žák je schopen přehlédnout učitelovy nedostatky, ale na straně druhé tak vzniká pro učitele závazek, který apeluje na zodpovědnost v přístupu k tomuto povolání. (Kreisllová, 2008)

„Co nám pomůže být dobrým učitelem a na co v 1. třídě nesmíme zapomenout:

- *Jsme dětem vzorem.*
- *Vstupujeme do třídy s úsměvem pozitivně naladěni.*
- *Používáme humor, dáváme najevo radost a nadšení.*
- *Oceňujeme každou snahu a úsilí.*
- *Přijímáme každé z dětí, vnímáme a respektujeme jeho potřeby.*
- *Důvěřujeme mu.*
- *Citlivě analyzujeme jakoukoliv změnu v chování.*
- *Komunikujeme vstřícným a přátelským způsobem.*
- *Oslovujeme děti jmény.*

Čeho bychom se měli vyvarovat?

- *Přenášení osobních problémů či konfliktů s rodiči na děti*
- *Subjektivního hodnocení*
- *Zastrašování a zesměšňování*
- *Náladovosti“ (Kreisllová 2008, s. 22).*

Důležitou roli hraje učitel při výuce cizího jazyka. Sdílí se svými žáky v přijatelné formě nový jazyk a také to, jak k jazyku přistupovat a jak se mu učit. Učitel by se měl ujistit, že žáci ví, proč tu nebo onu aktivitu dělají a co nového se naučí. Zároveň je kladen velký důraz na vytvoření bezpečného prostředí, ve kterém se žák nebude bát testovat, zkoušet a procvičovat nové struktury, se kterými se sžívá, a získává dostatečné sebevědomí pro sebevyjádření bez úzkostného pocitu.

Role učitele je nezastupitelná, proto je každý, kdo se pro toto povolání rozhodne, zodpovědný za své působení na žáky (Brewster, J a kol., 1992).

2. 6. Přípravenost dítěte na výuku cizího jazyka

Názory na zahájení výuky cizích jazyků se odlišují, je však velmi důležité uvědomit si, že každé dítě je individualitou a nelze tedy schopnosti a dovednosti dětí v určitém období generalizovat. Přesto je možné vycházet z poznatků o vývoji dítěte a diskutovat jeho možnosti.

Chování dítěte v kojeneckém věku naznačuje, že dítě je v tomto období schopné naučit se jakýkoliv jazyk v závislosti na četnosti setkávání se s daným jazykem. To znamená, že dítě, které se narodilo v Čechách českým rodičům je schopné naučit se perfektně např. čínsky, pokud bude od počátku v neustálém kontaktu s čínštinou. Kapacita mozku dítěte je navíc schopná zvládnout více jazyků najednou, o čemž svědčí jedinci pocházející z bilingvního či multilingvního prostředí.

Podmínkou pro zahájení výuky cizího jazyka v 1. ročníku je zvládnutí výslovnosti mateřského jazyka dítěte, stejně pak přijatelné vyjadřovací schopnosti při vstupu do školy. Vzhledem k tomu, že tyto předpoklady jsou zjišťovány u zápisu do 1. třídy, každý prvňák by měl mít dostatečně rozvinuté jazykové (a komunikační) schopnosti a dovednosti.

Předškolní období se vyznačuje kontaktem dítěte s množstvím rytmických cvičení v podobě básniček, písniček a říkadel, proto by měl být cit pro rytmus a intonaci jazyka dostatečně rozvinutý. Úroveň zrakové i sluchové diferenciacce dosahuje úrovně dostačující pro zahájení výuky čtení a psaní v 1. ročníku, dítě by proto nemělo mít problém sluchově a později i zrakově odlišit slova v cizím jazyce. Odlišnost zvukové stránky češtiny a cizích jazyků (angličtiny především) je natolik výrazná, že by dítěti sluchová analýza těchto rozdílů neměla činit problém. Je zřejmé, že výslovnost je jiná stránka věci a je nutné, aby výslovnost češtiny byla u dítěte na velmi dobré úrovni před tím, než zahájí výuku výslovnosti jiného jazyka (pokud již výuka nebyla zahájena před vstupem do školy).

Předpoklady dítěte pro studium cizího jazyka nahrávají mnoha metodám výuky cizích jazyků. Pohyb a aktivita patří k základním potřebám dítěte a proto je nasnadě využívat nejrůznější metody založené na pohybu. Prvňák je velmi svědomitý a bere svou práci vážně (Krejslová, 2008), proto jej není těžké motivovat. Hry jsou nedílnou součástí výuky cizího jazyka, proto si můžeme být jisti, že si dítě najde aktivitu, na kterou se bude vždy těšit. Zvědavost dítěte a schopnost koncentrace se zúročí v aktivitách zaměřených na manipulaci (s obrázky, s písmeny) a třídění. Opakování jako oblíbená činnost potvrzující to, že už dítě něco zná, je ideální pro položení kvalitního jazykového základu pro další učení jazyků. V neposlední řadě by dítě mělo být zdatné jako posluchač a vypravěč, což je výhodou vzhledem k tomu, že obě tyto dovednosti patří k základním nástrojům při učení se cizímu jazyku.

Předpoklady dětí k učení se cizímu jazyku

Děti nepřichází do výuky s prázdnými rukama. Mají některé přirozeně rozvinuté schopnosti a instinkty, které by měly být základním stavebním materiálem pro plánování výuky cizích jazyků. Susan Halliwell ve své publikaci uvádí šest kategorií dětských schopností, které dětem pomáhají při výuce cizího jazyka již od předškolního věku.

1. Schopnost dětí pochopit

I když se to může zdát zvláštní, děti v tomto věku mají schopnost pochopit význam, který učitel chce sdělit, ačkoliv nerozumí jednotlivým slovům. Mimika, gesta, postoje a intonace napomáhají dětem pochopit učitelovu zprávu. To je základní

dovednost pro pozdější uchopení cizího jazyka. Pro učitele z toho vyplývá, že pouze verbální komunikace nestačí k dobrému vedení hodiny v cizím jazyce. Je potřeba upozornit na to, že v pozdějším stadiu výuky je potřeba rozvíjet i detailnější pochopení vyjádřeného jazyka, aby si děti nezvykly číst jen to základní, tj. gesta, mimiku aj., protože to pro zvládnutí jazyka nestačí.

2. Dětská schopnost kreativně se vyjádřit s omezeným jazykovým vybavením

Pokud děti neznají slovo, které potřebují použít, velmi často si vypomohou tím, co už znají. Např. dítě chce říct „I have not finished yet.“, ale neví jak, proto použije např. „No finish, no finish!“.

3. Kapacita pro nepřímé učení

Jedním ze základních nástrojů jsou nejrůznější typy her, např. hádanky (kdo co si myslí, kdo jsem? atp.). Mnoho učitelů má obavy z toho, že hra není skutečná práce, je-li však dobře promyšlená, pak se stává jednou z klíčových aktivit pro učení (pro děti často nevědomé).

4. Instinkt dětí pro hru a zábavu

Děti jsou nesmírně vynalézavé co se týče zábavy a her. Když učitel vysvětlí pravidla nějaké hry, alespoň jedno z dětí má většinou nápad jak pravidla vylepšit a upravit. Učitel toto často přijímá velmi nervózně a nerad uznává, že by nápad dětí mohl být lepší než jeho vlastní. Ale právě dětský instinkt dětem napovídá, co je pro ně vhodné a co je bude bavit. Je důležité, aby se učitel nad těmito podněty zamyslel vždy dříve, než dítě odmítne, protože právě jeho žák pro něj může být tím nejlepším učitelem.

5. Role dětské představivosti

Dětská představivost je obrovská. Je ale potřeba si uvědomit, že u malých dětí jde vždy o víc než o zábavu, když si různé věci představují. V tomto věku si dítě neustále utváří představy o okolním světě. Skrze své představy o fungování světa (někdy odlišné od reality) si dítě potvrzuje, jaký svět je doopravdy je. Proto by učitel neměl zapomínat na zařazení aktivit, ve kterých mají žáci možnost svou fantasií a představivostí využít!

6. Instinkt pro interakci a mluvení

K tomuto bodu není mnoho co říct. Je to nejzákladnější instinkt dětí ve vztahu k učení se jazykům a učitel cizího jazyka má nesmírné štěstí v tom, že jej má k dispozici. Je základním předpokladem pro úspěšné zvládnutí komunikace v cizím jazyce. U dospělých je tento instinkt spíše vzácný, proto se jazykům učí obtížněji a nejsou vždy tak úspěšní. (Halliwell, 1992, s.3-8)

Ještě konkrétnější jsou v popisu těchto schopností autorky Scott a Ytreberg (1991), které specifikují dětský věk mezi 5-7 lety. Děti v tomto věku jsou podle nich schopné mluvit o tom, co právě dělají, vyprávět o svých zážitcích, někdy i smyšlených. Jsou schopné vysvětlit, proč si něco myslí a logicky zdůvodňovat, stejně tak využít bezmeznou fantazii a představivost.

Toto jsou základní informace, které by si měl každý učitel uchovat a vybavit, když se rozhodne vyučovat cizí jazyk předškoláky nebo začínající školáky. Bez zohlednění těchto schopností se může snadno stát, že dětem bude výuka připadat hloupá, nudná a nebudou pracovat s nadšením.

3. RANÁ VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ

3. 1. Význam a cíle rané výuky cizích jazyků

Je několik hledisek, podle kterých je možné nahlížet na výuku cizího jazyka v raném věku.

Mezi námi je mnoho lidí pocházejících z bilingvní rodiny (otec a matka nemají společný mateřský jazyk) a v podstatě jsou schopni využívat oba jazyky rovnocenně, jsou tedy bilingvní. Někdy dochází i k situaci, kdy se v rodině používá více cizích jazyků, potom mluvíme o multilingvistu.

Z hledisek sluchového, fonačního, neurologického i biologického jsou kojenci a malé děti vybaveny vším, co je nezbytné pro přirozené nabytí schopnosti užívat dva až tři jazyky zároveň, ovšem za předpokladu, že je zajištěn přirozený kontakt s každým z těchto jazyků. V tomto případě mluvíme o bilingvistu či multilingvistu jako o

rovnocennosti mezi jazyky. Nicméně je nám jasné, že cílem školní výuky cizích jazyků není snaha o bilingvismus dítěte vzhledem k pozdějšímu zahájení výuky (1. ročník ZŠ), k počtu žáků ve třídě a v neposlední řadě k nárokům jiných předmětů.

Společnost klade nárok na znalost alespoň jednoho světového jazyka a na vyvážené a kulturně ucelené vzdělání. Je důležité, aby se lidé byli schopni porozumět, komunikovat a využívat cizí jazyk pro svůj další život, ať už ke studiu, k práci či v osobním životě. Probíhají nekonečné debaty o tom, kdy začít s výukou cizího jazyka. Přestože se názory na tento problém rozcházejí, cizojazyčná výuka se posouvá do nižších ročníků a je otázkou, kde se tento trend zastaví. Brewster a kol. (1992) zastává názor, že rok výuky na 1. stupni se nedá srovnávat přínosem s rokem výuky na 2. stupni ZŠ. Prvostupňové metody a tempo práce se v tomto věkovém období velmi liší a na 2. stupni nikdo dítěti nenahradí schopnost porozumění, imitace a spontaneity. Povinná výuka cizího jazyka je zavedena od 3. třídy, nicméně první dva roky školní docházky mají své neocenitelné výhody, pro které je cenné s výukou začít. Faktem je, že žáci těchto ročníků jsou blíž době, kdy získali schopnost používat mateřštinu. Kolem desátého až jedenáctého roku jsou již žáci odrostlí nejlepším sluchovým, fonetickým a imitačním předpokladům pro výuku cizího jazyka. Pokud před dítě neklademe přehnaně ambiciózní, ale atraktivní a zároveň realistické cíle, můžeme významně uspět v přípravě dětí na výuku cizích jazyků po stránce lingvistické, psychologické i kulturní. Cit pro jazyk, sluch a výslovnost získané v prvních letech školní docházky později působí přirozeně a dodávají jazykovému projevu to, co starší žáci a dospělí budou jen těžko dohánět.

Z psychologického hlediska je pro žáky významným objev, že to, co jsou schopni vyjádřit mateřským jazykem, lze vyjádřit přesně i jiným jazykem. Jakýkoliv jazyk plní stejné funkce, přestože forma jazyka je odlišná, často velmi výrazně.

Dalším faktem, na který je třeba upozornit, je všudypřítomnost anglického jazyka. Setkáváme se s ním na ulicích, veřejných místech, školách, v novinách i knihách, tedy i v médiích, která obklopují žáky každodenně. V mnoha zemích je v podstatě angličtina „druhý národní jazyk“ a slouží k okolní komunikaci se světem, protože daný mateřský jazyk země je vesměs možné použít jen v té které zemi (př. Finsko, Švédsko...). Anglický jazyk je hlavní nástroj mezinárodní komunikace. Některé pervazivní formy (často gerundium) anglického jazyka se stávají běžnými využívanými výrazy v češtině (jogging, booking, marketing). Tyto jevy současné doby dávají

dostatečný smysl rané výuce cizího jazyka, pokud je naším cílem napomoci dětem porozumět a orientovat se ve svém okolí.

Důležitým cílem výuky cizího jazyka od počátku školní docházky je však především snaha o ulehčení budoucího studia jazyků a osvojení si správných návyků pod vedením kvalitního učitele v době, kdy je dítě citlivější a vnímavější ke zvukové stránce jazyka. Vzhledem k ranému začátku výuky cizích jazyků není čtení a psaní na této úrovni primárním cílem výuky, a tak se učitelé zaměřují na komunikaci, rozvíjení vztahu k jazyku, uvědomění si významnosti znalosti cizího jazyka a vytvoření co nejlepšího základu pro další studium jazyků. Je však nezbytné si uvědomit, že čtení a psaní jsou elementárním předpokladem pro komplexní osvojení jazyka a navíc přispívají k rozmanitosti činností při výuce a napomáhají porozumění tomu, jak cizí jazyk funguje a proto by neměly být ignorovány. (Brewster a kol., 1992)

3. 2. Rozdílnost názorů na vhodnou dobu pro zahájení výuky cizího jazyka

Existují tři základní názory, jejichž prezentace není pokaždé zcela totožná, stejně jako argumenty hovořící pro nebo proti tomuto názoru. Nicméně lze tyto názory zobecnit a vytvořit tři skupiny považující určité období jako více či méně vhodné pro začátek výuky cizího jazyka.

1) Batolecí a předškolní věk dítěte

V dnešní době, která klade vysoké nároky na jedince z hlediska vzdělání a podporuje konkurenční prostředí trhu práce, se stává trendem zahájit výuku cizího jazyka co nejdříve, tzn. již v předškolním věku či dokonce ve věku batolecím. Výuka cizích jazyků zahájená před třetím rokem věku dítěte je vesměs nahlížená jako bilingvní či multilingvní výchova. Jsou-li splněny základní podmínky (zajištěný každodenní kontakt s cizím jazykem, rodiče s odlišným mateřským jazykem či osoba, která je přirozeně v kontaktu s dítětem a mluví cizím jazykem), je pro dítě klíčové zvládnout více jazyků, aby se dokázalo domluvit s nejbližšími. Dítě si neuvědomuje, že hovoří více jazyky a bez větších problémů dokáže jazykové systémy odlišit ve spojení s osobou, ke které hovoří. O takovém dítěti lze mluvit jako o přirozeně bilingvním (multilingvním). V tomto případě, tedy nabytí znalosti více jazyků v útlém dětství, není

výrazných odpůrců, protože je prokázáno, že tento systém funguje bez škodlivých vlivů na dítě.

Existují však i názory pro výuku cizímu jazyku za podmínek, kdy není vytvořeno přirozené prostředí pro výuku více jazyků a toto prostředí je navozeno uměle. V tomto případě se nabízejí k prezentaci dva příběhy publikované v časopisu „Cizí jazyky“. Učitelka angličtiny popisuje, jak své dítě od malička v rodině vystavovala angličtině a hovořila s ním jak anglicky, tak slovensky. Po nějakém čase bylo dítě schopné využívat angličtinu k základnímu dorozumění, ale mělo velké problémy se slovenštinou a komunikací vůbec. Sama autorka se přiklání k zahájení výuky až poté, co dítě zvládne svůj mateřský jazyk na přijatelné úrovni, tedy mezi 5. - 8. rokem věku dítěte (Muríňová, 1992/1993, s.51-55). V jiném případě lektorka německého jazyka zmiňuje jako vhodný věk pro začátek již ukončený třetí rok dítěte. „*Nechceme-li si hrát na bilingvní prostředí tam, kde ve skutečnosti není (dítě velmi záhy vycítí samoučelné užívání druhého jazyka a přestane být motivováno), je třeba hledat metody, které by pomohly učit se jazyk tak jako při bilingvní výchově snadno, bez nepochybně pro předškolní dítě demotivujících pocitů námahy, práce, povinnosti.*“ (Hutarová, 1996/1997, s.159-160). Autorka využívala experiment střední cesty mezi bilingvismem a klasickou školskou výukou. Využívala autentické knihy ke čtení a vhodné okamžiky, kdy dítě mělo chuť se učit. Svou metodu popisuje jako velmi úspěšnou.

Předškolní výuka cizího jazyka je běžně nabízena mateřskými školami, ale málokde je garantována skutečně kvalitní práce profesionála, tedy kvalifikovaného učitele cizího jazyka pro tuto věkovou kategorii. Pokud výuka není kvalitní, pak na dětech často nezanechá žádný významnější pozitivní výsledek, může ale zanechat dopad negativní, jak popisuje Hendrich v Didaktice cizích jazyků. Vyslovuje obavu, „*aby tvorba dalšího jazykového systému nezasáhla rušivě do konstituování mateřského jazyka*“ (Hendrich, 1988, s. 50). Souhlasí však s tím, že v rámci využití schopnosti dětské nápodoby a schopnosti jednorázového učení by neměl věk zahájení výuky překročit 7 - 9 rok věku dítěte.

2) Období mezi 5.-8. rokem věku dítěte

Druhá skupina názorů propaguje zahájení výuky mezi 5. – 8. rokem. Dítě je stále ještě velmi spontánní, schopné imitace a má velmi dobrou mechanickou paměť. Odpůrci však tvrdí, že výuka v nižších třídách ZŠ (1. a 2. třída) není nijak přínosná. Při nástupu do školy jsou na dítě kladeny velké nároky a zároveň jsou oba ročníky

obdobím, kdy se dítě začíná učit svému mateřskému jazyku a není tedy vhodné oba systémy konfrontovat. Tomuto argumentu odporuje článek zveřejněný na portálu „Nadané dítě“, kde je vyjádřen názor, že je vhodnější zahájit výuku již od počátku školní docházky, aby se předešlo možným rozdílným úrovním znalosti cizího jazyka, pramenícím z často nabízené nepovinné výuky cizího jazyka od prvních tříd, kdy některé děti výuku absolvují a jiné ne. Pravdou je, že školy většinou nemají prostředky na to, aby byly schopné rozdělit děti do skupin podle dosažené (nebo nulové) znalosti jazyka. Proto jsou děti s různou znalostí jazyka běžně v jedné skupině a některé z nich začínají s jazykem již po několikáté, což může mít negativní dopad na jejich vztah k učení se cizímu jazyku. Autor nepopírá, že ve třetím ročníku žáci rychle doženou to, co se ostatní učili od první třídy. Přesto však zastává názor, že dřívější počátek otevírá dětem možnost vybudovat si lepší vztah k cizímu jazyku než při začátku výuky ve třetí třídě. Dítě, v již tak velmi náročném ročníku, povinně nastoupí výuku cizího jazyka třikrát týdně a náročnost cizího jazyka spolu s jazykem českým pak vyústí v neoblubu obou jazyků či v neoblubu jazyka cizího (Hubatka, 2008).

3) Výuka cizích jazyků od 3. třídy ZŠ

Povinná výuka cizího jazyka od třetího ročníku ZŠ otevírá třetí skupinu názorů. Pozdější začátek výuky cizího jazyka s sebou přináší výhodu ukončenosti vývoje dětské řeči a mateřského jazyka. Při výuce cizích jazyků se nabízí možnost využití mateřštiny jako jazyka srovnávacího. Zároveň je dítě v tomto věku dostatečně zdatné pro rozvoj čtení a psaní v cizím jazyce. Psycholog Jaroslav Šturma se ve svém článku (Šturma, 2007) staví na stranu pozdějšího začátku výuky cizího jazyka (3. třída) a zdůrazňuje význam přizpůsobení výuky názornému myšlení dětí.

Marie Fenclová ve svém odborném článku pro časopis „Cizí jazyky“ vyvrací několika doloženými výzkumy názor o efektivitě rané výuky cizích jazyků, nicméně neztrácuje smysl časné výuky, pokud jsou pro ni zajištěny dostatečné podmínky časové a vývojové na straně dítěte, a odborné ze strany pedagogů.

Závěrem lze konstatovat, že všichni zmínění odborníci se shodují v tom, že přirozená bilingvní výchova není pro dítě nijak škodlivá, naopak. Nepopírají také, že pokud je zajištěna kvalitní výuka raná cizího jazyka a „*exkluzivní podmínky*“ (Fenclová, 2004/2005) na základní škole, není důvod, pro který by výuka neměla být úspěšná a přinejmenším budovat pozitivní vztah dítěte k jazyku. Z diskuze vyplývá, že

záleží především na podmínkách výuky a na tom, jak se cizí jazyk učí spíše než na době zahájení výuky cizího jazyka.

3. 3. Principy, strategie a metody rané výuky cizích jazyků

Problematika výuky cizích jazyků nabízí mnoho námětů k diskuzi. Jak již bylo zmíněno výše, odborníci se dohadují o tom, které věkové období je optimální pro zahájení výuky. Většina z nich se ale shoduje v tom, že důležité jsou především podmínky k učení se cizímu jazyku a teprve pak přichází na řadu diskuze o věku. Následující obsáhlá kapitola vymezuje klíčové metodické principy a strategie. Čerpá z klíčových metodických příruček, které patří k základní literatuře, kterou by měl učitel cizích jazyků na 1. stupni dobře znát. Jejich autoři se dlouhodobě zabývají výukou cizích jazyků v předškolním a školním období. Patří mezi ně především O. Dunn (1983), M. Slattery a J. Willis (2001), J. Brewster a kol. (1992), S. Halliwell (1992), C. Read (2007) a W. A. Scott a L. H. Ytreberg (1990). Přestože jsou některé z publikací více než dvacet let staré, jsou v nich nadčasově formulovány základní principy pro ranou výuku cizích jazyků a je tedy na místě je využít.

3. 3. 1. Péče o klima v učící se dětské skupině

Vnímání dětí jako skupiny odlišných jedinců s individuálními potřebami by mělo být pro každého učitele samozřejmostí. Práce se skupinou dětí by měla vést ke vzniku komunity, ve které je podporována a rozvíjena spolupráce a vzájemný respekt mezi dětmi i učitelem. Je tedy třeba, aby byl učitel dobrým příkladem takového chování, jaké od své skupiny očekává. Měl by respektovat odlišnosti dětí a přijmout základní fakt, že každé dítě přináší do skupiny svou jedinečnost a podílí se na práci ve skupině podle svých možností. Skupina však bude dobře fungovat jen tehdy, bude-li mít možnost působit v pozitivním pracovním prostředí.

C. Read (2007) ve své publikaci popisuje a nabízí k zamyšlení tzv. „The seven R’s“ („Sedm R“), jež jsou klíčové pro vytvoření pozitivního prostředí. Jsou jimi: Relationships (vztahy), Rules (pravidla), Routines (rutiny, pravidelný, stereotypní postup), Rights (práva), Responsibilities (povinnosti), Respect (respekt), Rewards (odměny). (Read, 2007, s. 11)

Není nutné definovat a rozepisovat všech „Sedm R“, přesto se však o některých z nich zmíním v kapitole věnující se strategiím rané výuky cizích jazyků.

3. 3. 2. Výukové strategie pro ranou výuku cizích jazyků

V této podkapitole považuji za důležité stručně popsat nástroje, se kterými učitel při výuce pracuje nebo může pracovat. Jedná se o výběr osvědčených strategií, které ve svých publikacích popisují odborníci.

„R“ strategie

Rituály nebo také „zvyklosti“ ve skupině jsou důležitou složkou výukového procesu. Napomáhají soudržnosti skupiny a uvědomění si sounáležitosti k dané skupině. Sdílení společných zážitků (přání k narozeninám spojené s tradiční hrou či písničkou, atp.) pomůže skupině utvořit fungující, přátelské společenství, ve kterém se každý může cítit dobře.

Rutiny vytváří bezpečnou a známou půdu pro děti, které se v takových podmínkách suverénněji pohybují a vyjadřují. Děti ví, co očekávat a co udělat v různých situacích. Rutiny fungují pro jakoukoliv věkovou skupinu a vytváří funkční pracovní prostředí.

Jedním ze základních nástrojů pro ranou výuku cizího jazyka je repetice. Mnoho učitelů se obává, aby žáky přehnanou repeticí nenudilo – zřejmě vycházejí z toho, že dospělí (se kterými se mohou ztotožnit) nebo starší děti by stejná aktivita dlouho nebavila. Není třeba se repetice obávat, pokud ji učitel dokáže zaobalit do zábavné formy hry. Repetice hrou přináší dětem uspokojení z úspěchů a stává se tak významnou motivační složkou. U menších dětí se často setkáváme s tím, že si samy oblíbí nějakou aktivitu a chtějí ji opakovat stále znovu. (Dunn, 1983; Read, 2007)

Prefabrikovaný jazyk, instrukce, organizace

Prefabrikovaný jazyk je nástrojem pro brzkou komunikaci s dětmi v cizím jazyce. Neznamená to, že by učitel žáky učil, jak sestavit větu, ale učí je celky s konkrétním významem, které se opakují a využívají se každou hodinu. Jako příklad lze uvést rutinní začátky hodiny „Hello, how are you?“ – učitel dětem nevysvětluje, že

podmět následuje po slovesu, ale děti ví, že „how are you“ znamená „Jak se máš?“ a už nepotřebují vědět, jak byla otázka utvořena.

Prefabrikovaným jazykem jsou také např. jednoduché instrukce pro organizaci třídy. Pokud učitel dobře zorganizuje počáteční hodiny, děti si velmi brzy osvojí prefabrikovaný jazyk pomocí repetice a neustálého používání frází. Tím se velmi pozvedne sebevědomí dětí, protože si uvědomují, že jsou schopny reagovat na jednotlivé pokyny v cizím jazyce, aniž by jim je někdo překládal. (Dunn, 1983)

Využití českého jazyka v hodinách cizích jazyků

Existují velmi rozličné názory na to, zda vést hodiny pouze v cizím jazyce či používat češtinu. Sama nemám vyhraněný názor, protože ze zkušenosti, ač poměrně krátké, vím, že vše záleží na skupině dětí, kterou učitel začne učit. Pokud učitel začíná učit skupinu začátečníků, pak má velikou šanci na to si skupinu „vychovat“ tak, aby byla čeština v hodinách využívána minimálně a výukou prefabrikovaného jazyka vytvořit skutečně stimulační cizojazyčné prostředí. Pokud ovšem skupinu „zdědí“ po nějakém kolegovi, může být skupina zvyklá na jiný systém práce a pak je poměrně obtížné přeorientovat skupinu na jiný styl výuky.

Brewster a kol. (1992) ve své publikaci polemizuje nad využitím angličtiny a mateřštiny ve třídě při hodině cizího jazyka. Protože jsou mi tyto názory blízké, zmíním několik argumentů.

Autoři se přiklánějí k převážnému využívání angličtiny, pokud je to možné, ale nabádají učitele k tomu, aby tak nečinili za každou cenu. Jsou určité situace, kdy je lepší využít mateřský jazyk, aby se použití angličtiny neminulo účinkem.

Několik argumentů pro používání angličtiny

Je dobré demonstrovat využití angličtiny např. při zadání instrukce, hodnocení, hry atp. a zároveň poskytnout žákům příležitost poslechu přirozené angličtiny. Pokud učitel mluví převážně anglicky, podněcuje žáky k přirozené reakci v angličtině, k seznámení se se slovní zásobou, se kterou se žáci nesetkají v učebnici a podporuje poslech a ústní projev. Dochází k podpoře uvědomění si významu znalosti cizího jazyka. Učitel ukazuje žákům, že je možné angličtinu prakticky využít v běžných situacích, neučí se ji tedy jen jako „další předmět“ ve škole. Tento prvek je motivační a zároveň také ukazuje alternativní způsob komunikace s těmi, kdo mluví jiným jazykem

(význam kontextuální – angličtina není pouze o „formálních“ cvičeních). (srov. Halliwell, 1992, s.15)

Argumenty pro používání mateřského jazyka

Učitelé se často obávají přílišného využívání mateřského jazyka v hodinách cizích jazyků. Mateřština je však na místě pro vysvětlení slov, která žáci nemohou odhadnout z kontextu či obrázku, protože tak usnadní práci a nenaruší běh a rytmus hodiny zdoluhavým vysvětlováním v cizím jazyce. Další možností je uvedení nějaké aktivity, např. scény k příběhu, kdy není cílem slovní zásoba v tu chvíli použitá ale vlastní fakt, který pomůže dětem pochopit příběh v cizím jazyce. Při poskytování složitější zpětné vazby učitel - žák a naopak žák – učitel je mateřština výhodou, protože se oba mohou ptát či odpovídat na otázky, které jsou v cizím jazyce příliš složité. Pokud chceme mluvit o kulturních souvislostech, např. tradice o Vánocích, mateřština nám pomůže vyjádřit to, co bychom s prvňáky jen obtížně zvládali v cizím jazyce.

Považuji za důležité zmínit fakt, že překlad by neměl pravidelně následovat cizojazyčnou frázi, ale měl by být výjimečným nástrojem pro usnadnění příliš složité situace, kde cílem není vyvození významu, ale např. pochopení složité instrukce pro nějakou aktivitu. Jakmile se překlad stane běžnou záležitostí a žáci se učí přesné překlady slovíček, bude velmi obtížné je naučit pracovat s významy slov v kontextu v pozdějším věku (př. *please* = prosím, ale také *to please* = potěšit).

Význam pochvaly a práce s chybou

Je nepopiratelné, že pochvaly výrazně zlepšují výkony a také vztahy žáků. Pochvala ve třídě pomáhá vytvořit pozitivní učební prostředí, ve kterém jsou úspěchy oceňovány. Vědomí tohoto faktu posiluje žákův pocit bezpečného prostředí, ve kterém se nemusí bát, že bude neúspěchem zesměšněn. Pochvala posiluje žákovo sebevědomí, které je zapotřebí k odhodlání vyslovit slovo v angličtině, k odbourání bloku k mluvení, který je v nás hluboce zakořeněn (Basilio, 2008).

Jakékoliv úsilí žáků o aktivní účast v hodině by mělo být podporováno a oceněno. Žáci potom snáze přijímají nutné opravy ze strany učitele. Reakce na opravu ze strany spolužáka bývají překvapivě dobré. Pokud jeden žák naznačí jinému, že udělal chybu a nechá ho, aby svou chybu napravil, případně mu v tom pomůže (např. opraví

výslovnostní chybu a ve výsledku oba žáci správně vysloví cílené slovo), potom je i tato korekce pozitivně přijímána (Brewster a kol. 1992).

Opravou chyb by však neměla být strážena příliš dlouhá část hodiny či aktivity, protože neustálé upozorňování na chybu žáky demotivuje nebo vzbudí strach z toho, že nic nedokáže říct správně. Práce s chybou se odvíjí především od učitelovy schopnosti citlivě rozpoznat, kdy je potřeba žáka opravit a kdy je možné chyby přejít, a také od cíle aktivity. Pokud je cílem plynulá komunikace, je vhodnější nechat žáka mluvit i s chybami. Pokud je však cílem cvičení správný výběr slovíčka nebo vhodné struktury, v případě chyby je oprava na místě.

V knize *Teaching English to Children* na otázku „Jaký by měl být ideální učitel?“ děti odpovídají, že ideální učitel by měl být trpělivý a nemělo by mu vadit, když dítě občas udělá chybu. Autorky komentují odpovědi dětí s odkazem k ideálním žákům. Ti by se neměli smát chybám ostatních a toto pravidlo by mělo být dodržováno všemi členy skupiny. (Scott, 1990, s.10).

Vhodným řešením může být i nonverbální upozornění na chybu, ať už gestem či výrazem obličeje. Tyto signály by však měly vycházet s předchozí domluvy učitele s žáky. Pokud se jedná o jednoho či dva opakovaně chybující žáky, tyto signály mohou být tajnou dohodou mezi učitelem a žákem, která ostatním dětem zůstane skrytá a přeci může účinně fungovat pro zmíněného žáka.

Je i mnoho dalších způsobů, nicméně nonverbální korekce chyby je považována za velmi efektivní řešení právě při výuce cizího jazyka. (srov. Halliwell, 1992, s.12-14)

3. 3. 3. Metody vhodné pro ranou výuku cizích jazyků

Metoda TPR

Metoda Total Physical Response (TPR) v doslovném překladu znamená „celková fyzická reakce (či odezva)“. Jak vyplývá z názvu, žák poslouchá a reaguje na učitelovu instrukci pohybem těla. Tato metoda je vhodná pro počáteční komunikaci v cizím jazyce, protože pomáhá odbourat zábrany, pokud se nějaké objeví.

Učitel:

- říká žákům, co mají dělat
- zřetelně a přirozeně vyslovuje i intonuje

- pomáhá žákům porozumět doprovodnými gesty či vykonáním instrukce

Žáci:

- musí pozorně naslouchat instrukcím
- užívají si pohyb
- mohou pohyb vykonávat společně nebo i sami
- nemusí mluvit (ačkoliv často mluví)
- rozumí, protože pohyb a jazyk se vzájemně doplňují

Metoda TPR je velmi účinná pro více účelů. Lze ji využít k organizaci výuky, jako rutinní záležitost nebo rituál, jako formu hry či jako relaxační prostředek. (Slattery, Willis, 2001)

Písničky, básničky, říkadla

To, že dítě má rádo písničky a básničky, není nijak objevné. Setkává se s nimi odmalička ve své mateřštině a jsou pro něj přirozené. Proto i v cizím jazyce jsou účinným nástrojem k osvojení si jazyka rychle a poměrně snadno. Zpěv či říkadla lze využít společně s dramatizací a pohybem. Dítě má pocit, že umí v cizím jazyce mluvit souvisle, může si písničku zazpívat doma s rodiči a ukázat jim co umí, což je velmi důležité po stránce motivační.

Písničky, básničky a říkadla přirozeně a efektivně prezentují zvukovou stránku jazyka, tj. všechny hlásky, správný přízvuk, intonaci a rytmus řeči. Zároveň však také nabízí „ukončený text“ se samostatnou myšlenkou, často obsahující mini-příběh. Děti rády experimentují s jazykem a mají v oblibě variace básniček i písniček. Rády zaměňují slova tak, aby se text stal nesmyslným (př. „stretch up high and touch the grass“ (sky – původně) = „vytáhni se nahoru a dotkni se *trávy*“ (oblohy); pozn. z vlastní praxe – hodina AJ s prvňáky).

Je výhodou, že mnoho písniček i básniček můžeme dětem pouštět z CD či videa, která jsou nahrána rodilými mluvčími a slouží jako model pro správnou výslovnost. Přesto je však důležité, aby i učitel byl schopen zazpívat písničku či pracovat s básničkou, protože může využít osobnější přístup k dětem, což je pro děti beze sporu zajímavější.

V hodině mohou mít tyto prostředky několik funkcí. Jednak jsou zábavným prvkem ve výuce, mohou však být i součástí plánu hodiny, kdy slouží jako nástroj pro

opakování slovní zásoby, spojení s novým či již známým tématem nebo procvičení aktuálních frází. Vzhledem k povaze těchto činností je lze využít ke změně aktivity či tempa hodiny, stejně tak mohou mít i relaxační funkci. V neposlední řadě mají tyto činnosti velký význam pro procvičení výslovnosti. Role rituálů již byla zmíněna. Písnička či říkadlo mohou být vhodným zahájením či zakončením hodiny, případně přáním k narozeninám, atp. (srov. Brewster a kol., 1992, s. 174-180)

Je důležité, aby učitel dobře zvážil jazykovou úroveň dětí a vybíral materiál adekvátní věku dětí a jejich zájmům, aby děti alespoň částečně porozuměly, o čem vybraná píseň či básnička je, a byly schopny ji doprovodit pohybem či dramatizací. Písničky by měly splnit požadavek jednodušší, chytlavé melodie, aby soustředění na zpěvácký výkon nezastínil primární funkci písně při výuce cizího jazyka. (Dunn, 1983; Slattery, Willis, 2001)

Hra

Významným metodickým pomocníkem je hra. Výhodou je rozvoj sociálních, kognitivních a jazykových schopností dítěte. Aby byla hra účinným nástrojem výuky a bylo díky ní dosaženo cíle, musí být pečlivě vybrána, připravena a prezentována. Nemělo by se jednat o klasické volné hraní (např. na školu), ale o hru s danými pravidly, která určují začátek i konec hry a díky vymezeným pravidlům děti ví, co se bude dít. Je vhodné prezentovat hru a její pravidla pokud možno v cílovém jazyce s demonstrací toho, co je vysvětlováno.

Hra je prostředkem pro spontánní a přirozené používání cizího jazyka. Přestože jsou hry často založeny na principu repetice a drilu, který je velmi důležitý při osvojování nových frází a slovní zásoby, dítě je nevnímá jako nudu, ale často se nevědomky a zábavně učí jazyku. (podle Dunn, 1983; Read, 2007; Slattery, Willis, 2001)

Několik tipů pro úspěšné využití her:

- Hra by měla být jednoduchá. Jednoduchost je zaručeným úspěchem a je ideální pro velké skupiny dětí.
- Je dobré seznámit děti s názvem hry. Později lze pak ušetřit čas tím, že není potřeba vysvětlovat, kterou hru si zahrajeme a jaká jsou její pravidla.
- Všechny děti by měly být po celou dobu hry zapojené (postačí i nepřímo).

- Dobře promyšlené instrukce a modelová situace jsou klíčem k rychlé a srozumitelné prezentaci hry. Ideální je zkusit jedno kolo hry nanečisto.
- Děti očekávají spravedlivé a důsledné dodržování pravidel.
- Pokud děti hrají ve dvojicích, je třeba monitorovat a pomáhat tam, kde se objeví problémy. Zároveň je však důležité ponechat dětem prostor pro experimentování s jazykem!
- Sadu oblíbených her je vždy dobré mít po ruce pro děti, které dokončily svou práci rychleji než ostatní. Mohou hru hrát nezávisle na učiteli a neruší tím ostatní při práci. (Read, 2007, s. 152)

Téměř každý autor užívá jiné dělení her podle typu. G. Lewis (1999) dělí hry do těchto kategorií:

- Pohybové hry (movement games) – děti musí být fyzicky aktivní
- Karetní hry (card games) – karty jsou často komponenty jiných her (jde o karty s obrázky, texty, slovy, číslý...), lze je využít k aktivitám typu *sbírej, rozdej, vyměň, roztríd', spočítej...*
- Deskové hry (board games) – hry s širokou škálou možností zaměření, především hry, ve kterých figurky absolvují určitou cestu s úkoly k cíli
- Hry s kostkou (dice games) – kostky nemusí mít na stranách pouze čísla, ale také obrázky, písmena, barvy a navíc nemusí mít pouze šest stran
- Hry zaměřené na kreslení (drawing games) – např. podle instrukcí; vhodné pro stydlivé děti, které možná nebudou chtít o obrázku mluvit, ale určitě budou odpovídat na učitelovy otázky ano/ne
- Hry na odhad, hádání (guessing games)
- Hry na role (role-play games) – zde je důležitý předem daný jazyk, úměrný jazykové úrovni dětí, záleží na sebevědomí žáků
- Rytmické hry se zpěvem (singing and chanting games) – často i s pohybem
- Týmové hry (team games)
- Slovní hry (word games) – oblíbené u dětí, rády si hrají a manipulují se slovy, často zaměřené na hláskování a psaní

Pro srovnání uvedu ještě dělení podle A. Wright (2004):

- Obrázkové hry (picture games)
- Psychologické hry (psychological games)

- Triky (magic tricks)
- Hry zaměřené na vztahy s ostatními, na sdílení pocitů (caring and sharing games)
- Karetní a deskové hry (card and board games)
- Hry se zvukovými efekty (sound games)
- Hry s příběhy (story games)
- Slovní hry (word games)
- Hry na pravdivá/nepravdivá fakta (true/false games)
- Paměťové hry (memory games)
- Hry s otázkou a odpovědí (question and answer games)
- Hry na hádání a spekulace (guessing and speculative games)
- Různé hry (miscellaneous games)

Tato dělení her jsou ukázkou, jak je možné se nad hrami zamýšlet a že je možno je různým způsobem třídit. Uvedený přehled je jednou z možných katalogizací her, o které se domnívám, že by mohla být přínosná pro učitele. Může podle ní organizovat své výukové materiály.

Loutka

Loutka, maňásek či figurka se může stát průvodcem hodin angličtiny a pomocníkem dětí. Loutka může plnit mnoho funkcí. Pomáhá učiteli se zahájením hodiny, s rutinními záležitostmi, s prezentací či opakováním slovní zásoby, atp. (Slattery, 2007)

Už v první lekci angličtiny může učitel navodit dialog právě s tímto pomocníkem. Z vlastní zkušenosti považuji tohoto „průvodce“ za nepostradatelného, protože i když žáci ještě neznají žádné věty, mohou je odposlouchat z dialogu učitele a této loutky. Děti zároveň milují rozhovory s loutkou, rády odpovídají na dotazy či reakce loutky a dokáží se díky ní dlouho soustředit. Pokud se učiteli podaří, aby se každý žák dostal do kontaktu s loutkou, částečně vyhrál souboj s možnou dětskou stydlivostí.

Příběhy

(podle Slattery, Willis, 2001, s. 96-107)

Děti milují příběhy a jsou vždy nadšenými posluchači. Děti chtějí:

- rozumět příběhu a vědět, o co se v něm jedná
- poslouchat vyprávěný či čtený příběh v cizím jazyce od úplného počátku výuky
- identifikovat se s postavou z příběhu
- prohlížet si knihy s příběhy
- číst příběhy samy, pokud se jen trochu naučí číst.

Při rané výuce cizích jazyků děti získávají znalosti v jazyce především nevědomě. Aktivita odehrávající se při výuce by měla co nejvíce směřovat k nepřímému učení. Příběhy jsou cenným materiálem, který má učitel k dispozici. Nabízí dětem svět, ve kterém se dobře orientují a porozumí mu bez obtíží. Později jsou příběhy dobře využitelné pro procvičení poslechu, mluvení, čtení i psaní.

Vzdělávací hodnota příběhů

Příběhy pomáhají dětem spojit si nové věci s tím, co již znají. Poskytují příležitost vidět skutečný život z různých úhlů pohledu a představit si, jaké to je být někým jiným. Příběhy mohou děti uvést do světa jiné kultury a zvyků, což odpovídá jednomu z cílů rané výuky cizích jazyků. Děti poslouchají a prožívají příběhy společně, podporují tedy sounáležitost skupiny. Příběhy mohou být propojeny s jiným vyučovacím předmětem ve škole a rozvíjet myšlení dětí.

Příběhy ve výuce cizích jazyků

Příběhy mohou být doplněny obrázky a gesty, aby děti lépe pochopily, o čem příběh je. Protože bývají zajímavé a zábavné, pomáhají dětem lépe si užívat hodiny cizích jazyků. Důležitým aspektem je, že příběhy představují nový jazyk v kontextu a zároveň opakují jazyk, který už děti znají. Protože příběhy děti baví a ty se k nim rády vracejí, pomáhají uvědomění a zapamatování si jazykové struktury. Pokud je učitel dobrým výslovnostním vzorem nebo má příběh nahraný rodilým mluvčím, dochází k rozvoji citu pro intonaci a výslovnost dětí skrze poslech. Příběhy poskytují příležitost k realizaci nejrozličnějších aktivit pro rozvoj poslechu, ústního projevu, čtení i psaní.

Příběhy jsou především zábavné. Děti nepotřebují rozumět každému slovu k tomu, aby pochopily děj příběhu. Obrázky, gestikulace a mimika jsou velkými pomocníky, ale klíčový je způsob intonace při čtení či vyprávění příběhu. Je velký rozdíl v tom, zda učitel příběh vypráví či čte.

Když učitel příběh vypráví, měl by mluvit přirozeně a spontánně, protože přirozená intonace dodává příběhu na reálnosti. Učitel by měl neustále sledovat děti, aby věděl, zda příběhu rozumí, a používat řeč těla, která porozumění napomáhá. Je s výhodou nejdříve příběh „natrénovat“ a poté mít alespoň osnovu příběhu před sebou. I když učitel udělá chybu, měl by zůstat klidný, protože děti ji pravděpodobně nezaregistrují. Výhodou čtení příběhu je, že učitel může nesrozumitelnou část interpretovat vlastními slovy, zastavit čtení a povídat si s dětmi o příběhu, ukázat jim obrázky a diskutovat o nich. (srov. Brewster, 1992, s. 158-173)

Je mnoho aktivit, které učitelé používají i v českém jazyce při čtení příběhu. Předvídání, co se v příběhu stane, může probíhat i v češtině, ale učitel by měl být připraven a přeložit nápady dětí do cizího jazyka. Učitel může adaptovat příběh vynecháním, přidáním či upravením některé z částí tak, aby mu příběh vyhovoval vzhledem k jeho cíli. Děti by se měly aktivně na příběhu podílet (prokládat jej básničkami, říkadly a písničkami pro zpestření, atd.). Následná práce s příběhem po jeho prezentaci je samozřejmou součástí.

Dramatizace

Dramatizace poskytuje příležitost pro multisenzoriální a kinestetické učení. Děti si osvojují slova, věty a cílový jazyk zábavnou formou. Hra s loutkami, převyprávění a jiné aktivity opakují slovní zásobu a fráze z příběhu, který už děti znají. Dramatizace může vést k menší závislosti na konkrétním textu, rozvíjí sebevyjádření, zapojuje i prvky nonverbální komunikace a navíc napomáhá rozvoji dětského sebevědomí. (Read, 2007, s. 115)

Rukodělná činnost

Rukodělné činnosti mohou být velmi motivující a efektivní cestou k rozvíjení jazykových dovedností dítěte. Poskytují příležitost k přirozenému a praktickému využití cizího jazyka. Dítě poslouchá instrukce a zároveň potřebuje komunikovat o své činnosti. Viditelný výsledek si dítě může odnést domů a pochlubit se rodičům. Rukodělná činnost dává prostor k sebevyjádření a zosobnění (např. příběhu, který dítě ilustruje).

Někteří učitelé neradi zahrnují rukodělné činnosti do výuky, protože jsou často náročné časově i materiálně. Navíc má každé dítě jiné tempo práce a některým může dokončení činnosti zabrat příliš mnoho času. Aktivita proto musí být vhodně zvolená,

v rámci možností jednoduchá a především musí mít jasný cíl, který povede k jazykovému rozvoji dítěte. (Read, 2007)

Je výhodné využít kreativní práci k výrobě různých pomůcek (karty s obrázky či textem, doprovodné obrázky k příběhu, aj.) a zároveň učit děti různým zvykům pocházejícím z jiných zemí a kultur. Pro děti jsou manipulační činnosti přirozené, je tedy vhodné je zapojit do rané výuky cizích jazyků. (Slattery, Willis, 2001)

Výše uvedené metody patří k základním, které se objevují v nejrůznější literatuře. Bylo by možné psát donekonečna o příbězích či pohybových aktivitách, ale to není cílem. Je podstatné si uvědomit, že využitím těchto metod při plánování hodiny cizího jazyka zajistíme různorodost aktivit při hodině, stejně tak nárok na změnu tempa v hodině. Plánováním výuky se využitím některých ze zmíněných strategií a metod s velkou pravděpodobností předejde problémům s koncentrací a chováním dětí. Různorodost činností je vhodným motivačním prostředkem a jistotou, že si každé dítě má šanci najít v hodině „to své“.

3. 3. 4. Specifika základních dovedností v cizím jazyce důležitá pro ranou výuku CJ

O dovednostech v cizím jazyce, stejně jako o metodách výuky jazyků, bylo napsáno mnoho publikací. Tato část bude věnovaná informacím, které jsou podstatné pro ranou výuku cizích jazyků a jsou pouze základním přehledem toho, co by měl učitel znát. Výchozí literaturou pro tuto velkou kapitolu byly publikace: Brewster a kol., 1992; Read, 2007; Scott a Ytreberg, 1990; Slattery, Willis, 2001.

Poslech

Poslech je první z dovedností, která se u dětí rozvíjí, přestože zatím neumí mluvit v cizím jazyce. Je hlavním zdrojem jazyka především u dětí, které ještě neumí číst a psát. Poslech je zdrojem fonetického materiálu pro výuku. Je dětem modelem zvukové stránky jazyka. Poslech je specifický tím, že to, co je jednou řečeno, je pryč a není např. jako text zaznamenáno. Samozřejmě existují nahrávky, ale při běžné výuce učitel mluví a jeho řeč nikým zaznamenána nebývá. Poslech tedy vyžaduje velkou koncentraci a pozornost. Protože dítě není schopné udržet pozornost a soustředění na

jednu věc příliš dlouhou dobu, je důležité, aby učitel mluvil jasně, pomalu a co nejsrozumitelněji. Zároveň by se měl vracet k řečenému a ověřovat porozumění dětí.

Dítě při snaze porozumět slyšenému nevyužívá pouze jazyk, který už zná, ale také kontext slyšeného a svou znalost toho, jak věci kolem fungují. Učitel je schopen poskytnout dětem podporu při poslechu v podobě práce s hlasem, mimiky, gestikulace, obrázků, ilustrací, skutečných objektů aj.

Zdrojem poslechu je každodenní komunikace mezi učitelem a dětmi. Instrukce, organizace činností, pochvala i povzbuzení při práci učí děti naslouchat a pochopit význam, přestože nerozumí každému řečenému slovu. Je důležité, aby se při práci děti setkávaly s různými kontexty jako jsou instrukce, příběhy, písničky, básničky, dialogy, konverzace i popisy. Delší texty podporují rozvoj schopnosti koncentrace, poslechu pro různé účely (hlavní myšlenka, specifická informace, zaměření na konkrétní detail, náladu či postoj mluvčího).

Pasivní poslech je málokdy účinný, proto by dítě při poslechu mělo být aktivně zapojeno a motivováno. Je nutné si uvědomit, že dítě při poslechu nemůže vždy určit tempo své práce, protože neovlivní, jak rychle se vyjadřuje mluvčí. Promyšlená volba tempa, pauz a počet opakování při poslechu hraje významnou roli v porozumění dětí.

Poslech je cílenou činností vyžadující aktivní zapojení dítěte a zaměřuje se na tyto jevy:

- rozvoj všeobecných poslechových dovedností – poslech pro zábavu, rozvoj pozornosti a koncentrace, rozvoj paměti
- rozvoj různých aspektů jazyka – výslovnost, přízvuk, rytmus, intonace, slovní zásoba, jazykové struktury používané v různých funkcích
- upevnění pojmů
- podpora interakce s ostatními – aktivity zaměřující se na potřebu komunikace s ostatními, nutnosti jim naslouchat a rozvíjet tak spolupráci; děti se učí ptát a odpovídat, směřovat k tomu, co se potřebují dozvědět
- rozvíjet cizojazyčnou gramotnost – poté, co se děti naučí číst a psát v mateřštině, učí se vztahům mezi psanou a mluvenou podobou cizího jazyka (Brewster a kol., 1992)

Tradičně je poslech členěn do tří fází:

- 1) aktivity **před** poslechem – uvedení jasného kontextu, zajímavé a motivující téma a účel poslechu, seznámení s novou slovní zásobou a frázemi potřebnými k porozumění, možné předvídání na základě kontextu, obrázků atd.
- 2) aktivity **při** poslechu – směřují k účelu poslechu (např. malovat podle instrukcí – zaměření na detail, porozumění základnímu ději v příběhu – seřazení obrázků...)
- 3) Aktivity **po** poslechu – propojení zkušenosti dětí se slyšeným, vyjádření názoru, převyprávění... (Read, 2007)

Ústní projev

Mnoho rodičů a dětí často zaměňuje učení se cizímu jazyku za učení se mluvit cizím jazykem. Očekávají tedy, že naučit se mluvit cizím jazykem nebude nic složitého, protože se jim může zdát, že učit se mluvení v mateřském jazyce nic tak náročného nebylo. Děti chtějí okamžité výsledky práce a po prvních hodinách by rády ukázaly, co již umí říct v cizím jazyce svým spolužákům nebo doma rodině. Jsou tedy silně motivované k učení a toho je třeba využít a poskytnout mnoho příležitostí k mluvení. (Brewster a kol., 1992, s. 63-64)

Ústní projev je komplexní dovednost, kterou tvoří interakce a produkce v cizím jazyce. Učit tuto dovednost je pro učitele pravděpodobně nejtěžší. Navíc, děti mají málokdy příležitost komunikovat v cizím jazyce mimo výuku, zatímco texty (nápisy, časopisy...) či poslechový materiál (cizojazyčné písničky v dabovaných filmech, moderní hudba, CD pro děti, aj.) jsou přirozené a dětem běžně dostupné.

Zpočátku je třeba již zmíněná repetice k tomu, aby si děti co nejrychleji zapamatovaly slovní zásobu a fráze se správnou výslovností. U některých dětí se může objevit ostych. Aby byl odbourán, děti by měly mít dostatek příležitostí k poslechu a ke společnému nácviku (model, trénování ve skupině, samostatná produkce). Tomuto modelu velmi napomáhají např. rutinní situace (pozdravy, jazyk pro komunikaci ve třídě, atd.). Přestože děti mluví s chybami, je vhodné soustředit se více na smysl, který chtějí vyjádřit a pomoci jim formulovat význam v cizím jazyce. Zcela jistě je to více motivující než neustálá korekce chyb a dožadování se správného, bezchybného vyjádření.

Pro udržení motivace dětí je potřeba propojovat vyjadřování v cizím jazyce s reálným světem, který se dětí týká a o kterém rády mluví. Děti se učí interakci s ostatními jako součást vzdělávacího a osobního rozvoje. Učí se poslouchat ostatní,

respektovat jejich názor a dávají prostor k vyjádření ostatních, učí se neupřednostňovat jen sebe.

Výuka mluvené řeči v cizím jazyce má několik fází. Řízené procvičování je vedené učitelem a děti používají předem určený jazyk. Procvičování vedené nebo provázené učitelem je již volnější formou, mezistupněm mezi řízeným procvičováním a volným mluvením. Volné vyjadřování pak ukazuje schopnost dětí použít jazyk adekvátně situaci.

U ústního projevu se zaměřujeme na dva aspekty - plynulost projevu a přesnost vyjádření. V rané výuce se nepředpokládá plynulý projev dětí, ale spíše spontánní reakce na otázku či situaci adekvátní schopnostem dětí.

I při výuce mluvené řeči by se děti měly učit reagovat zábavnou formou her, písniček a jiných prostředků, které jim pomohou soustředit se a zbaví je případného ostychu.

Čtení a psaní jako nástroje cizojazyčné gramotnosti

V 1. třídě ZŠ se žáci nejprve učí číst a psát v mateřském jazyce a proto nelze očekávat, že na konci tohoto ročníku budou žáci plynně číst a psát i v cizím jazyce. Rozcházejí se názory na to, zda se učit čtení a psaní v cizím jazyce, pokud dítě neovládá tyto dovednosti ve své mateřštině. Přesto se v této kapitole zmíním o metodách, které lze využít v 1. třídě a zpestřit tak výuku cizího jazyka.

Čtení předchází psaní. Je tedy podobně jako poslech, který předchází mluvení, dalším základním zdrojem jazyka poté, co se děti naučí v cizím jazyce číst. Čtení a stejně tak psaní jsou velmi náročné a komplexní dovednosti a nelze se je naučit během několika hodin. Raná výuka předpokládá velmi pozvolný start vedoucí k rozvoji těchto dovedností a neočekává okamžité výstupy.

Pro výuku čtení a psaní je nutné znát písmena abecedy, rozpoznat jejich tvar, aby bylo možné učit se dalším jevům spojeným se čtením a psaním.

První metoda se nazývá „Phonics“ a je také často spojovaná s výukou anglického jazyka v zemích, kde nepoužívají latinku. Jedná se o metodu, kterou se děti učí rozpoznávat písmena a to, jak se vyslovují. Problém této metody tkví v tom, že slova jsou často vytržena z kontextu a děti se učí různým kombinacím písmen a jejich zvukové podobě. Angličtina není fonetickým jazykem (psaná forma se výrazně liší od formy zvukové) a existuje mnoho výjimek týkajících se korespondence písmena a jeho výslovnosti v různých slovech. Slattery a Willis (2001) upozorňují, že je důležité neučit

děti zpočátku názvy písmen, ale jejich zvukovou podobu v konkrétních slovech. Přesto tato metoda bude zmíněna v praktické části.

Další metodou je „Look and say“ („podívej se a řekni“). Tato metoda předpokládá znalost písmen abecedy. Je založena na psané formě slov a frází, které se děti učí. Často se tato metoda používá zároveň s učením se novým slovům. Děti slovo slyší a zároveň jej vidí napsané a zkouší je číst. Ideálně by nová slova měla být vyučována v kontextu, který dětem pomůže se zapamatováním. Tato metoda hojně využívá karty se slovy a s frázemi.

Další metody pracují s celými větami a jejich konstrukcí, což není příliš vhodné pro 1. třídu ZŠ, nejsou zde proto zmíněny. Praktická část této práce bude dál rozvíjet dvě popsané metody a nabídne aktivity, které je možné využít pro výuku čtení a psaní v cizím jazyce a které jsou adekvátní schopnostem prvňáků.

4. SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část vychází především z informací, které jsou využitelné učiteli cizích jazyků k práci v 1. třídě ZŠ.

Z analýzy školských dokumentů, jež poskytují základní rámec a podklad pro koncepci výuky cizích jazyků, vyplývá, že raná výuka cizích jazyků má své místo v systému českého školství a je považována za významnou za určitých podmínek. Klíčová je role učitele a jeho kompetence k výuce cizího jazyka a dané věkové skupiny. Další podmínkou je dostatečně zralé a pro výuku připravené dítě.

Pojednání o psychologických a vývojových předpokladech dítěte pro výuku cizího jazyka dokládá nesporné výhody rané výuky. Patří mezi ně schopnost imitace, dobrá mechanická paměť, cit pro rytmus, kreativita a fantazie, bezprostřednost, přirozená potřeba komunikovat, přirozená, vnitřní motivace k učení a další. Specifické požadavky a nároky dítěte v 1. třídě ZŠ kladené na učitele a jeho výuku jsou odlišné od požadavků na výuku starších dětí. Vyplývají z psychologického vývoje dítěte a z citlivého období, kterým 1. třída ZŠ beze sporu je. Informace potřebné k pochopení těchto požadavků a vytvoření představy o tom, jaký přístup k výuce je u prvňáků žádoucí jsou jedním z výstupů teoretické části.

Možnosti plynoucí z dokumentů a pojednání o vývoji dítěte po stránce psychologické přirozeně ústí v metodickou část, která může sloužit jako průvodce ranou výukou cizího jazyka pro začínající učitele a inspirace pro učitele zkušené. Metodika je založena na aktivizačních metodách a na plném zapojení dítěte ve výuce. Pracuje s principy a metodami, které jsou blízké dítěti v 1. třídě, dokáží je zaujmout a motivovat k další práci. Zmíněné nástroje by měly učiteli neustále připomínat cíle, které si vytyčil a s nimiž pracuje při plánování hodin cizího jazyka, aby se jeho výuka nestala bezcílným hraním her a vyplňováním cvičení v učebnicích.

Výstupem teoretické části je informační materiál, jehož obsah pokrývá nejdůležitější oblasti rané výuky cizích jazyků a poskytuje teoretické zázemí pro orientaci v základních otázkách této problematiky. Na základě tohoto výstupu lze konstatovat, že teoretická část splnila cíle, které byly vytyčeny v úvodní části diplomové práce.

PRAKTICKÁ ČÁST

Teoretická část poukázala na množství problémů, které s sebou raná výuka cizích jazyků může přinést. Raná výuka má význam tehdy, jsou-li pro ni splněny základní podmínky.

Připravenost učitele a jeho kompetence pro výuku cizího jazyka jsou jednou z těchto podmínek. Základní školy mají často problém s nedostatečnou kvalifikací učitelů pro výuku cizích jazyků na 1. stupni a to se může negativně projevit na kvalitě výuky. První třída je velmi náročná jak pro učitele, tak i pro žáky. Může se tedy stát, že přestože je cizí jazyk v této třídě vyučován, bude „Popelkou“ mezi vyučovacími předměty, oddechovým časem pro učitele i děti, který bude vyplněn často bezcílnými hrami a aktivitami, přičemž výsledek výukového procesu nebude uspokojivý pro rodiče, učitele, ani pro samotné žáky.

V takových případech často rodiče volí, pokud jim to dovolí jejich finanční situace, mimoškolní jazykový kurz nebo alespoň kroužek. Denní doba věnovaná výuce je záměrně určena na dopoledne, kdy je dítě schopné soustředit se a těžit z toho, že má sílu přijímat nové podněty. Pro prvňáka unaveného ze školy je odpolední výuka poměrně náročná a ne vždy se setkává s úspěchem. Je tedy velká škoda plnohodnotně nevyužít dopolední vyučování cizího jazyka (pokud je škola nabízí) a pokusit se o naplnění cílů rané výuky cizího jazyka.

Proto jsem se rozhodla zaměřit praktickou část diplomové práce na zmapování současného přístupu učitelů k výuce cizího jazyka v 1. třídě a možností, které pro výuku mají, a na základě výsledků dotazníku pak na vytvoření sborníku nápadů a aktivit, které budou vhodné k výuce cizího jazyka v 1. třídě.

1. CHARAKTERISTIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI

1. 1. Výzkumná otázka

Na základě výše uvedených problémů jsem pro praktickou část práce formulovala jako výchozí tuto výzkumnou otázku:

Jak v současných podmínkách učitelé vyučují cizí jazyk v 1. třídě ZŠ a co k výuce potřebují?

Výzkumná část je proto převážně zjišťujícího charakteru, vyplývá z níže uvedených cílů. Zároveň je však cílem i vytvoření sborníku nápadů a aktivit, které argumentují smysluplnost rané výuky cizího jazyka, jsou popsány odborníky nebo ověřené učitelskou praxí.

1. 2. Cíle praktické části

Pro praktickou část jsou formulovány dva cíle. Prvním je zmapovat připravenost učitelů na ranou výuku cizího jazyka, jejich postoje a zkušenosti s výukou cizího jazyka v 1. třídě ZŠ. Tento cíl bude řešen krátkým dotazníkem pro učitele cizího jazyka v 1. třídě.

Druhým cílem této části je shromáždit, vybrat a zpracovat ověřené nápady, aktivity a materiály, které bude možné využít v 1. třídě ZŠ pro efektivní výuku cizího jazyka, a uspořádat je v přehledný soubor, který může posloužit jako zdroj nápadů a inspirace učitelům cizího jazyka a usnadnit jim jejich plánování výuky i přípravu hodin. K dosažení tohoto cíle poslouží analýza odborné metodické literatury, pozorování výuky, rozhovory s učiteli a vlastní akční výzkum.

„Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky“ (dále jen Sborník nápadů) je určen všem učitelům bez rozdílu délky praxe ve výuce cizího jazyka v 1. třídě i bez rozdílu odpovídajícího vzdělání pro tuto praxi. Předpokládám ovšem, že tento metodický materiál bude moci použít učitel, který se orientuje v základní problematice a metodice rané výuky cizích jazyků. Domnívám se, že rozsah teoretické části je v tomto ohledu plně dostačující.

1. 3. Metody výzkumu

Pro praktickou část diplomové práce jsem zvolila čtyři metody výzkumného postupu. Jsou jimi dotazník, případová studie dobré praxe, akční výzkum a analýza odborné metodické literatury pro ranou výuku anglického jazyka.

Dotazník je první z těchto metod. Je sestaven s cílem zorientovat se v problematice současného pojetí výuky cizích jazyků v 1. třídě ZŠ. Dotazník je určen učitelům cizích jazyků pracujícím se zmíněnou věkovou skupinou. V zastoupení jsou jak položky otevřené, tak i uzavřené či polouzavřené.

Jednotlivé položky dotazníku jsou zaměřeny na tyto oblasti: připravenost učitelů na ranou výuku cizího jazyka (položky A-C: A. *Jak dlouho učíte jazyk v 1. třídě?*; B. *Jakou aprobaci máte?*; C. *Jaké jiné (příp. další) vzdělání máte pro výuku cizího jazyka?*), jejich zkušenosti z praxe (položky D-F: D. *Jaký cizí jazyk vyučujete?*; E. *Jste třídní učitel nebo učitel „jazykář“?*; F. *Učíte i na jiném než na 1. stupni ZŠ?*, položky 5-10: 5) *Jaký typ metod práce při výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ používáte?*; 6) *Pracujete s rituály (př. tradiční zahájení hodiny, narozeniny) a rutinními postupy (př. organizační záležitosti) při výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ? Pokud ano, stručně je popište.*; 7) *Používáte k výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ učebnici? Pokud ano, jakou? Má učebnice nějaké přednosti či nedostatky?*; 8) *Jaké další materiály používáte při výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ?*; 9) *Máte možnost pracovat s interaktivní tabulí?*; 10) *Měl/a jste možnost seznámit se s metodou Content Language Integrated Learning (CLIL) = Obsahově a jazykově integrované učení?*) a postoje k rané výuce cizího jazyka (položky 1-4, 11: 1) *V čem vidíte smysl výuky cizího jazyka v 1. třídě ZŠ?*; 2) *Jaké cíle pro výuku cizího jazyka v 1. třídě ZŠ upřednostňujete?*; 3) *Rozložte 100% mezi následující oblasti výuky cizího jazyka (poslech, ústní projev, čtení, psaní) tak, jak je upřednostňujete ve Vaší výuce v 1. třídě ZŠ (označte případně i 0%).*; 4) *Považujete za důležité rozvíjet čtení a psaní v cizím jazyce již v 1. třídě ZŠ? Proč ano/ne?*; 11) *Vyberte jednu z následujících variant charakteristiky své výuky cizího jazyka v 1. třídě a doplňte ji. a) Uzpůsobujete svůj způsob výuky cizího jazyka potřebám skupin, které učíte? Stručně charakterizujte jak. b) Máte způsob výuky, který je univerzální, nevyžaduje úpravy pro odlišné skupiny? Stručně jej charakterizujte.*). Originál formuláře dotazníku je uveden jako příloha č. 1 i s jednou ukázkou vyplněného dotazníku (příloha č. 2). Předpokládaná velikost výzkumného vzorku je 40 vyplněných formulářů dotazníku.

Dotazník poslouží mimo jiné také k motivovanému výběru výzkumného vzorku pro další z metod výzkumu – případovou studii dobré praxe. Ta bude realizována pozorováním výuky cizího jazyka v 1. třídách ZŠ a rozhovory s učiteli. Osobně budou osloveni učitelé, kteří v dotazníku uvedou odpovědi přesahující běžnou praxi, tedy ti, kteří mají zkušenosti s méně tradičními činnostmi pro výuku cizího jazyka nebo s prací na rozvoji čtení a psaní v cizím jazyce v 1. třídě a zároveň uvedou kontakt pro možnost naší další spolupráce. Měřítkem pro výběr učitelů bude s oporou o teoretickou část i má vlastní učitelská zkušenost a pozorování výuky angličtiny v rámci pedagogické praxe při studiu. Aktivita a nápady, které tyto učitelé využívají, pak budou zpracovány jako součást sborníku, pokud k tomu dají souhlas.

Další z metod výzkumu je analýza odborné metodické literatury. Jedná se především o cizojazyčnou literaturu, která je v současné době k dispozici. Výběr aktivit pro 1. třídu ZŠ je pouze reprezentativním vzorkem výše popsaných metod výuky (kapitola 3. 3. 3.). Analýza odborné metodické literatury, jejíž výstupem budou aktivity zařazené do sborníku (viz. vždy odkaz na příslušnou literaturu), bude realizována s cílem dokladovat využitelnost zmíněných metod pro danou věkovou skupinu a zároveň bude podřízena tomu, aby výběr aktivit obsahově obhajoval a naplňoval cíle výuky cizího jazyka v tomto období. Lze předpokládat, že odborníci nebudou v literatuře uvádět jako vhodné a úspěšné aktivity pro určitou věkovou skupinu, pokud by je sami neověřili či nenechali v rámci svých výzkumů ověřit.

Akční výzkum je poslední z metod využitých v praktické části. Tato metoda slouží především učitelům jako nástroj pro zkvalitnění jejich vlastní výuky. Není třeba vymezovat výzkumný vzorek, učitel pracuje se skupinou či třídou žáků, které sám vyučuje. „*Umět se dívat a používat rozum, to je laicky řečeno hlavní výhodou i kritickým místem tohoto typu výzkumu.*“ (Hejlová in Spilková a kol., 2004, s. 202). Lze tedy říci, že akční výzkum pomáhá učiteli analyzovat problémy a hledat jejich řešení, rozvíjí znalosti učitele na teoretické bázi a učí jej pracovat s reflexí a tím se zkvalitněním jeho vlastní praxe (Hejlová in Spilková a kol., 2004, s. 201-204).

Vlastní akční výzkum byl vedený při výuce malé skupinky prvňáků v rámci odpolední výuky cizího jazyka v jazykové škole s cílem ověřit, zda výstupy práce vedoucí k rozvoji čtení a psaní v anglickém jazyce jsou skutečně smysluplné a zda mají především pro žáky 1. třídy nějaký význam. Předpokládám, že platnost výsledků akčního výzkumu vedeného v cílové skupině dětí lze rozšířit pro jakoukoliv skupinu dětí v 1. třídě za předpokladu, že budou splněny podmínky pro zachování funkcí a cílů ověřovaných aktivit. Pak lze předpokládat, že tyto výsledky je možno považovat za obecněji platné pro běžnou pedagogickou praxi výuky anglického jazyka v 1. třídě ZŠ.

2. PŘEHLED VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

2. 1. Vyhodnocení dotazníkového šetření

S žádostí o vyplnění dotazníku byli osloveni učitelé, kteří učí cizí jazyk na 1. stupni s tím, že pro vyplnění dotazníku je nutná učitelova zkušenost s výukou cizího

jazyka v 1. třídě, nemusí však být aktuální. Distribuováno bylo 57 dotazníků do základních škol v Praze a také do mimopražských škol, přičemž v druhém případě byli učitelé požádáni o elektronické vyplnění dotazníku. Učitelé pražských škol měli na výběr z tištěné i elektronické podoby dotazníku.

Návratnost dotazníků byla po zaokrouhlení 51%, tedy 29 dotazníků. 86% z celkového počtu vrácených dotazníků vyplnili učitelé z třinácti pražských škol. Zbylých 14% vyplněných dotazníků bylo zasláno ze tří mimopražských škol. Vzhledem k poměru vyplněných dotazníků v pražských a mimopražských školách lze předpokládat, že výuka cizího jazyka již od 1. ročníku je běžnější praxí spíše v Praze. Nízká návratnost dotazníků pravděpodobně souvisí s malým počtem učitelů, kteří mají zkušenost s výukou cizího jazyka v 1. třídě ZŠ, na jednotlivých základních školách. Můžeme proto konstatovat, že výzkumný vzorek se vytvořil v důsledku záměrného výběru. Získaný počet vyplněných dotazníků však postačí pro prvotní analýzu současné situace výuky cizích jazyků v 1. třídě ZŠ.

Vyhodnocení odpovědí k dotazníkovým položkám, které jsou tvořeny uzavřenými otázkami, je zpracováno v jednoduchých tabulkách s komentářem. Odpovědi na polouzavřené a otevřené otázky jsou vyhodnoceny kategorizací odpovědí od nejčastěji zmíněných odpovědí po nejméně časté a následným komentářem.

Přehled údajů v rámci jednotlivých položek

A) Jak dlouho učíte cizí jazyk v 1. třídě?

Tabulka č. 1 – délka praxe výuky cizího jazyka v 1. třídě ZŠ

Délka praxe (v letech)	Počet učitelů	%
1 – 2 roky	17	59
3 – 4 roky	7	24
5 a více let	5	17

Tabulka naznačuje, že dotazovaní učitelé jsou buď začínající učitelé nebo zkušení učitelé, kteří však nemají příliš dlouhou zkušenost s výukou cizích jazyků v 1. třídě ZŠ. Vysoké procento učitelů se zkušeností 1-2 roky ukazuje, že v posledních

letech raná výuka cizích jazyků potvrzuje stále více své místo v české škole a je na ni kladen větší důraz než v letech předchozích.

B) Jakou aprobaci máte?

Někteří učitelé mají více než jednu aprobaci, proto je v následující tabulce druhá aprobace (pokud první byla učitelství pro 1. stupeň, příp. se specializací) uvedena pouze v závorce jako méně podstatná. Do procentuelního vyčíslení je započítána pouze první aprobace.

Tabulka č. 2 – Aprobace učitelů, kteří učí cizí jazyk v 1. třídě

Aprobace	Počet učitelů		%
Učitelství pro 1. stupeň	2		7
Učitelství pro 1. stupeň, spec. cizí jazyk	17		59
Učitelství pro 1. stupeň, jiná spec.	2		7
Učitelství pro 2. nebo 2. a 3. stupeň (CJ)	3 (+1)		10
Učitelství pro MŠ	1 (+1)		3
Jiná – knihovnictví a informační věda	1		
- vychovatelství	2	4 (+1)	14
- speciální pedagogika	1(+1)		

Více než polovina dotazovaných učitelů má vzdělání požadované pro výuku cizího jazyka v 1. třídě ZŠ, tedy učitelství 1. stupně se specializací cizí jazyk. Svědčí to o skutečném zájmu škol o kvalitní ranou výuku cizích jazyků, které budou učit profesionálové. Podle očekávání se v odpovědích objevily i jiné aprobace, nicméně odpovědi na další otázku jsou v tomto ohledu více než pozitivní. Většina všech učitelů se dále vzdělává ať už v metodických kurzech nebo se snaží o zlepšení svého jazykového vybavení v kurzech všeobecného jazyka.

C) Jaké jiné (příp. další) vzdělání máte pro výuku cizího jazyka?

Tabulka č. 3 – Další vzdělání učitelů pro výuku cizího jazyka

Další vzdělání (typ)		Počet učitelů	%
Další vzdělání	ano	24	83
	ne	5	17
Kurzy zaměřené na výuku CJ		18	62
Mezinárodní zkouška		13	45
Státní zkouška z CJ		1	3
Jiné - Wattsenglish		1	3

Protože některé odpovědi zahrnovaly více vybraných možností, je každá položka v tabulce počítána zvlášť (proto součet procent vychází více než 100%). Státní zkouška z cizího jazyka, která byla vykonána v rámci studia pedagogické fakulty není započítána v možnosti „c) státní zkouška z cizího jazyka“, protože je samozřejmou součástí studia. Z rozhovorů s učiteli (při předání dotazníků) vyplývá, že bez dalšího vzdělávání, ať už zdokonalování se v obecné znalosti jazyka či po metodické stránce, je výuka velmi obtížná a ne příliš kvalitní, často také sklouzne do nežádoucího stereotypu. Oficiální kurzy i samostudium jsou pro učitele nezbytné.

D) Jaký cizí jazyk vyučujete?

Tabulka č. 4 – cizí jazyk vyučovaný v 1. třídě ZŠ

Cizí jazyk	Počet učitelů	%
Anglický jazyk	29	100%

Anglický jazyk je evidentně nejrozšířenějším jazykem pravděpodobně také proto, že od 3. třídy je anglický jazyk nabízen jako první cizí jazyk (stanoveno v RVP ZV).

E) Jste třídní učitel nebo učitel „jazykář“?

Tabulka č. 5 – status učitele

Status učitele	Počet učitelů	%
Třídní učitel	13	45
„jazykář“	13	45
Třídní učitel i jazykář	2	7
Asistent učitele	1	3

Nutno podotknout, že tato otázka nebyla šťastně formulována a proto data vyplývající z odpovědí neposkytují příliš užitečnou informaci. Lepší zadání by pravděpodobně bylo: „Jaký vztah Vás pojí k 1. třídě, ve které jste cizí jazyk učili nebo učíte – třídní učitel / jazykář?“. Původní formulace se neptá na konkrétní 1. třídu, proto otázku každý učitel mohl pochopit jinak, přičemž požadované odpovědi jsou nyní nedohledatelné vzhledem k anonymitě dotazníků.

F) Učíte i na jiném než na 1. stupni ZŠ?

Tabulka č. 6 – zkušenost s výukou cizího jazyka na jiném než 1. stupni ZŠ

Zkušenost s výukou na jiném než na 1. stupni		Počet učitelů		%
Ano	MŠ	2	6 (+1)	21
	2. stupeň ZŠ	4(+1)		
	3. stupeň	0		
Ne		23		79

V případě, že učitelé uvedli více než jednu z možných odpovědí, je započítána do procentuelního vyčíslení pouze jedna možnost, další je pak uvedena v závorce.

Pouze minimum učitelů má zkušenost odlišnou od výuky na 1. stupni. Tento poznatek blízce koresponduje s výsledky dotazování o dosaženém vzdělání pro výuku cizích jazyků. Na základě těchto výsledků lze konstatovat, že učitelé jsou pro svou práci ve většině případů kvalifikováni a skutečně vyučují na stupni, pro který se při studiu připravovali.

1) V čem vidíte smysl výuky cizího jazyka v 1. třídě ZŠ?

V odpovědích učitelé uvedli tyto kategorie: *kladný vztah k učení se jazyku, nový jazykový prostor, dobrý výslovnostní vzor, využití dětské spontaneity a přirozenosti vyjadřování, vytvoření jazykových návyků, návaznost na výuku v MŠ.*

Většina učitelů uvedla jako hlavní smysl výuky v tomto věku budování kladného vztahu k učení se cizím jazykům. Z odpovědí vyplývá, že jako důležité se učitelům jeví představit žákům nový jazykový prostor, ve kterém se musí naučit pohybovat a přijmout jej. Zároveň chtějí poskytnout žákům kvalitní výslovnostní vzor (některé obtížné hlásky se v pozdějším věku obtížně trénují i proto, že se děti začnou stydět), protože jsou si vědomi schopnosti imitace dětí. Mezi méně časté odpovědi se řadí využití dětské spontaneity a minimálního strachu z vyjadřování se jiným než mateřským jazykem. Někteří učitelé zmínili také význam vytvoření určitých jazykových návyků a přirozených reakcí, které se v pozdějším věku obtížně získávají. Pouze jedna z učitelek upozornila na význam návaznosti na výuku z mateřské školy a nenutit děti opakovaně začínat s výukou cizího jazyka.

2) Jaké cíle pro výuku cizího jazyka v 1. třídě ZŠ upřednostňujete?

V odpovědích učitelé uvedli tyto kategorie: *zájem o jazyk, motivace hrou, rozvoj komunikace, základní slovní zásoba a fráze.*

Učitelé se téměř jednohlasně shodli na tom, že primárním cílem je pěstovat u dětí zájem o jazyk mimo jiné skrze motivaci hrou. Rozvoj komunikace (mluvení a poslech – ne psaná) a porozumění je klíčovým pro 1. ročník. Přibližně třetina učitelů uvedla jako jeden z upřednostňovaných cílů také osvojení si základní slovní zásoby a frází pro běžnou komunikaci. Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že 1. třída je jakýmsi „přípravným“ ročníkem, který má žáky vybavit základní komunikační dovedností pro usnadnění dalšího studia jazyka a poskytnutí dostatečného jazykového fondu pro možnost minimalizování českého jazyka v hodinách cizích jazyků.

Žádný z učitelů přímo nezmínil rozvoj psaní nebo čtení, ačkoliv odpovědi na otázky tohoto zaměření se různily.

3) Rozložte 100% mezi následující oblasti výuky cizího jazyka tak, jak je upřednostňujete ve Vaší výuce v 1. třídě ZŠ (označte případně i 0%).

Považuji za významné vypsát přesné odpovědi všech respondentů v následující tabulce, protože jakékoliv sečtení, určení průměru či zobecnění znehodnotí tato data. Je zajímavé vidět, které z dovedností ve své výuce učitelé považují za prioritní.

Tabulka č. 7 – procentuelní rozložení upřednostňovaných dovedností v 1. třídě ZŠ

učitelé	poslech	ústní projev	čtení	psaní
Učitel 1	80	18	0	2
Učitel 2	70	10	10	10
Učitel 3	60	40	0	0
Učitel 4	60	40	0	0
Učitel 5	60	40	0	0
Učitel 6	55	45	0	0
Učitel 7	55	40	5	0
Učitel 8	50	50	0	0
Učitel 9	50	50	0	0
Učitel 10	50	50	0	0
Učitel 11	50	45	5	0
Učitel 12	50	40	10	0
Učitel 13	50	35	5	10
Učitel 14	50	30	10	10
Učitel 15	48	48	2	2
Učitel 16	45	45	5	5
Učitel 17	40	60	0	0
Učitel 18	40	60	0	0
Učitel 19	40	50	0	10
Učitel 20	40	40	10	10
Učitel 21	40	40	10	10
Učitel 22	40	40	10	10
Učitel 23	40	40	10	10
Učitel 24	40	10	30	20
Učitel 25	30	60	10	0

Učitel 26	30	50	10	10
Učitel 27	30	40	20	10
Učitel 28	30	20	30	20
Učitel 29	25	25	25	25

Z tabulky vyplývá, že 11 (cca 38%) respondentů považuje za nejvýznamnější dovednost poslech, pouze 6 (21%) respondentů uvedlo jako nejvýznamnější ústní projev. Velmi překvapivý je poměr zastoupení jednotlivých dovedností ve výuce učitelů 1 a 2, kteří výrazně upřednostňují poslech, přičemž na ústní projev kladou minimální důraz. Protože u těchto dvou respondentů nebyl uveden kontakt, nebylo možné je kontaktovat pro další spolupráci. Bylo by beze sporu zajímavé vidět výuku, ve které mají žáci minimální prostor k verbální komunikaci, přičemž ani ostatní z dovedností nejsou příliš zastoupeny (vyjma poslechu).

10 (34%) respondentů považuje poslech a ústní projev za stejně důležitý, v hodnocení dalších dovedností se však již neshodli. 9 (31%) respondentů vůbec nevyužívá psaní a čtení ve své výuce, ostatní učitelé tyto dovednosti zapojují minimálně. Zajímavá jsou procentuelní zastoupení dovedností u učitelů 28 a 29, kteří jednotlivé dovednosti staví do téměř rovnocenných pozic a jsou výjimkou mezi učiteli, protože čtení a psaní přisuzují jako jediní 25-30% zastoupení ve výuce.

Tabulka jasně potvrzuje výše popsání cíle výuky cizích jazyků v 1. třídě učiteli, tedy důraz na komunikaci a porozumění. Psaní a čtení je všeobecně považováno za málo významné v tomto období.

4) Považujete za důležité rozvíjet čtení a psaní v cizím jazyce již v 1. třídě ZŠ? Proč ano/ne?

V odpovědích učitelé uvedli tyto kategorie: *ne - zbytečné a matoucí, neproveditelné, ano - rozvíjet úměrně věku, odlišnost psané a mluvené formy, od 2. pololetí, nedílná součást jazyka (rozvoj pomocí metody phonics).*

Tabulka č. 7 naznačuje spíše zápornou odpověď. Názory učitelů víceméně kopírují čísla z této tabulky. Téměř 45% učitelů považuje rozvoj těchto dvou dovedností za naprosto zbytečný a pro děti matoucí. Uvádí, že se oba jazykové systémy musí dětem jednoznačně plést. 2 učitelé označili tyto dovednosti jako v praxi neproveditelné, což vyvrací další větší názorová skupina (cca 30% respondentů), která odpovídá ano, tyto dovednosti rozvíjet lze a je to třeba, ale úměrně věku. Další z odpovědí zmiňují jako pro

děti významné uvědomění si, že psaná forma jazyka se velmi výrazně liší od mluvené. Pokud děti mají chuť číst nebo i psát, pak je dobré je podpořit, ale neměl by být na tyto dovednosti kladen větší důraz. Někteří učitelé od 2. pololetí 1. třídy zkouší s dětmi číst, někteří i psát, ale vše se odvíjí od nastavení jednotlivých skupin i dětí. 4 učitelky zmiňují, že využívají ve výuce metodu „phonics“ a snaží se rozvíjet čtení a psaní jako nedílnou součást jazyka spolu s ostatními dovednostmi. Navíc popisují, že touto metodou je učení se oběma jazykovým systémům zároveň přirozené (3 ze 4 učitelek učí v bilingvní třídě, ve které je však jen cca 3-5 dětí skutečně bilingvních).

5) Jaký typ metod práce při výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ používáte?

Tabulka č. 8 – využívané metody a jejich oblíbenost

Metoda	Počet učitelů		%	
	používají	nejvíce osvědčené	používají	nejvíce osvědčené
TPR	27	16	93	55
Písničky, básničky, říkadla	29	20	100	69
Hra	26	8	90	28
Loutka	21	10	72	34
Příběhy	22	10	76	34
Dramatizace	26	11	90	38
Praktická činnost	25	11	86	38
Jiné	5	-	17	-

Nejméně „oblíbenou“ metodou je loutka, přestože i tato možnost získala vysoký počet respondentů. Ostatní možnosti jsou více méně vyrovnané s vysokým procentem učitelů, kteří tyto metody využívají. Je pozitivní, že většina učitelů pracuje s těmito metodami, které jsou popsány v teoretické části. V poslední době se je pokouší zapojit do učebnic i autoři cizojazyčných učebnic, v jejichž metodikách se stále více objevuje zapojení loutky (především učebnice OUP) a více činností propojených s praktickou činností. Jako nejosvědčenější metody učitelé označili TPR, tedy propojení pohybu s cizojazyčným výrazem a písničky, básničky a říkanky, které jsou zdrojem slovní zásoby, vazeb a výslovnostních nástrah, jimž se děti učí zábavnou formou. Hra je překvapivě poslední v žebříčku úspěšnosti mezi učiteli. Možným vysvětlením je např.

to, že učitel určité aktivity nepovažuje za hru, přestože by tak mohly být klasifikovány. Někteří učitelé doplnili k položce hra, že ne ve všech skupinách lze zapojit hru jako běžný nástroj výuky vzhledem k temperamentu a často nepřiměřenému chování dětí.

Mezi činnostmi uvedenými jako „jiné“ se nejčastěji objevilo kreslení, soutěže, poslechové činnosti a rozhovory.

6) Pracujete s rituály (př. tradiční zahájení hodiny, narozeniny) a rutinními postupy (př. organizační záležitosti) při výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ? Pokud ano, stručně je popište.

V odpovědích učitelé uvedli tyto kategorie: *pozdrav na začátek hodiny, písnička, krátká úvodní konverzace, úvod s loutkou, kruh na úvod, narozeniny a svátky, opakování na začátku a na konci hodiny, čtení knihy, zpětná vazba.*

65% učitelů uvádí jako nejběžnější z rituálů tradiční pozdravení na začátku hodiny, z čehož polovina připojuje nějakou tradiční „třídní“ písničku na úvod hodiny. K pozdravu připojuje cca 28% učitelů kratičké konverzace v podobě jednoduchých otázek („How are you?“, „What's the weather like?“...). 14% učitelů zahajuje hodinu „navozením“ anglické atmosféry pomocí loutky, která rozumí pouze anglicky a pokud se objeví ve třídě, smí se hovořit pouze tímto jazykem. Pokračuje se „kruhem“ na úvod. Narozeninová přání nebo přání k svátku zapojuje též 25% dotazovaných učitelů, přičemž každý učitel popisuje rituál maličko jinak. Někteří zpívají tradiční „Happy Birthday“ píseň, jiní hrají hru dle výběru oslavence nebo se děti učí popřát oslavenci v cizím jazyce. 7% učitelů zařazuje do každé hodiny klasické opakování (na začátek i na konec). Pouze několik jednotlivých odpovědí zmínilo také čtení z knihy, zpětnou vazbu na konci hodiny.

7) Používáte k výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ učebnici? Pokud ano, jakou? Má učebnice nějaké přednosti? Má učebnice nějaké nedostatky? Co postrádáte?

V následující tabulce jsou seřazeny uvedené učebnice od nejvíce po nejméně používané.

Tabulka č. 9 – učebnice a četnost jejich používání

Název učebnice	Počet učitelů	% (zaokrouhlení)
Happy House 1 (OUP)	8	28%
Playway to English (CUP)	4	14%
Cookie and friends (OUP)	3	10%
Join Us (CUP)	3	10%
Angličtina pro nejmenší (SPN)	2	7%
Click New 1 (Fraus)	1	3%
Žádná učebnice	8	28%

Kromě analýzy odpovědí učitelů jsem se rozhodla zařadit také stručné charakteristiky vyjmenovaných učebnic, které poskytuje nakladatelství na webových stránkách. Jde o dokreslení představy, kterou částečně nastiňují odpovědi učitelů.

Jednoznačně nejoblíbenější učebnicí je *Happy House 1*. Jako hlavní pozitiva učebnice učitelé označili velké množství doplňků k učebnici (Resource pack, pracovní sešit) a také dobrou metodiku pro učitele. Někteří učitelé přiznali, že se jen minimálně odklánějí od plánů hodin v metodice, jiní naopak používají učebnici jako materiál, který vytváří pouze základní rámec pro jejich hodiny. Jako velkou přednost učitelé označili DVD a interaktivní CD a také to, že učebnice má samolepky pro děti (velmi motivující). Zároveň jsou spokojeni s množstvím obrázků a také s tím, že je možné na učebnici navázat dalším dílem. Jako velký nedostatek učebnice považují učitelé chybějící materiál (či metodické instrukce) pro rodiče, aby s dětmi mohli pracovat i doma, popř. když je dítě nemocné, aby s ním mohli dohnat zameškanou látku. Dvěma z osmi učitelů chybí více důrazu na fonetickou část jazyka, více básniček, jazykolamů atp. Pouze dva z učitelů knihu považují za ideální. Zbývá jen dodat, že výhodou je metodika pro učitele zpracovaná v češtině. Tato kniha cíleně rozvíjí především poslech a komunikaci pomocí příběhů. Pozitivní je také dostupnost extra materiálů ke stažení zdarma z internetových stránek OUP.

Druhou v pořadí je učebnice *Playway to English*. Tato učebnice je hodnocena velmi kladně pro zohlednění požadavků na zapojení vícečetné inteligence. Kniha má podle učitelů dostatek doplňkových materiálů (DVD, flashcards) a v knize jsou dobré příběhy, dostatek poslechových cvičení a říkanek. Polovina učitelů učebnici považuje za ideální. Jeden z učitelů uvedl jako negativní někdy až příliš složitý jazyk, nedůležitý pro

1. třídu ZŠ. Učitelé neuvedli, že k této učebnici lze zakoupit také maňáska Maxe a lze využít CD-ROM, který je součástí pracovního sešitu.

Další z řady oblíbených učebnic je *Cookie and friends*. K této učebnici učitelé mnoho komentářů neuvedli, všichni se však shodli na tom, že učebnice má výborné doplňkové materiály, kterých je dostatek a velmi usnadňují práci učitelů. Učitelé nebyli příliš konkrétní, proto považuji za důležité doplnit informace o této učebnici. Celou sadu pro výuku tvoří učebnice, metodická příručka pro učitele, CD, plakáty, obrázkové karty, maňásek, CD-ROM, DVD a nově také balíček „Angličtina na doma“, který obsahuje průvodce pro rodiče (velmi užitečné), pracovní sešit a multiROM s hrami, příběhy a písničkami z knihy. Kurz je založený na poslechu a mluvení, pohybových aktivitách, malování, atd.

Učebnice *Join Us* je učiteli vyzdvihována pro své zaměření na všechny typy inteligence a je díky tomu oblíbená i mezi dětmi. Jeden z učitelů postrádá více cvičení k jednotlivým okruhům, ale jinak jsou učitelé velmi spokojeni. Velkou výhodou je CD (DVD) s písničkami, které obsahuje jak nazpívané písně, tak pouze nahrané melodie – „karaoke“ verze s textem. Tato učebnice navíc poskytuje materiály pro tvorbu jazykového portfolia, obrázkové karty a DVD.

Je zajímavé porovnat učebnice nakladatelství OUP (Oxford University Press) a CUP (Cambridge University Press) z hlediska hodnocení učitelů. Obě učebnice od CUP, které učitelé uvedli, získaly jedno z pozitivních hodnocení za zaměření na více druhů inteligence. Podobné doplňkové materiály mají učebnice z obou nakladatelství, učebnice OUP (Happy House) v novém vydání obsahuje navíc také interaktivní CD, které si chválili učitelé mající možnost pracovat s interaktivní tabulí. Výhodou učebnic OUP je dostupnost dalších materiálů ke stažení zdarma z internetových stránek nakladatelství. Pro učebnice od CUP (pro 1. stupeň) se mi nepodařilo podobné materiály najít. V součtu hlasů udělených učiteli pro jednotlivé nakladatelství „vítězí“ OUP.

Angličtina pro nejmenší je méně používanou učebnicí, která je napsaná českou autorkou. Učitelé chválí dobře zvolená témata, poutavé obrázky a karty a kladně hodnotí i to, že učebnice nezapomíná na rodiče a poskytuje jim informace o tom, jak s dětmi pracovat. Méně kladné hodnocení obdrželo CD k učebnici, protože nahrávka pro každou lekci je nahrána pouze jako jedna stopa, pokud tedy učitel chce přehrát pouze určitou část k jednomu úkolu, musí přehrát celou nahrávku. Jeden z učitelů

kritizoval přílišnou jednotvárnost úkolů a také příliš velký důraz na projev učitele, což shledává velmi náročným.

Poslední z uvedených učebnic je *Start with Click New 1* od nakladatelství Fraus. Nejsem si jistá, zda učitel skutečně využívá učebnici, která je určená 3. třídě, v 1. ročníku, protože její náročnost je logicky pro prvňáky příliš vysoká. Jako přednost učitel uvedl přehlednost učebnice a její pestrost. Schází dodat, že k učebnici lze pořídit elektronickou sadu pro učitele, která je „šitá na míru“ interaktivním tabulím.

8) Jaké další materiály používáte při výuce cizího jazyka v 1. třídě ZŠ?

V odpovědích učitelé uvedli tyto kategorie: *audio a video materiály, obrázkové karty, příběhy, hračky, pomůcky ve třídě, pracovní listy, plakáty, deskové hry, loutku, kopírovatelné materiály, sadu Jolly Phonics, knihy.*

Nejčastější odpovědi (asi 50% respondentů) se vztahovali k audio a video materiálům (CD, DVD, videa z internetu). Karty s obrázky a nejrůznější hrací karty jsou podle dotazovaných nejpoužívanější pomůckou při hodinách cizího jazyka. Mezi méně často využívané pomůcky patří knihy s příběhy, hračky a pomůcky ve třídě. Mnoho učitelů (66%) uvedlo, že si vytváří vlastní materiály v podobě pracovních listů, obrázků, plakátů a nosí do výuky různé předměty. Zároveň využívají materiály, které jsou k dispozici na internetu (některé webové stránky budou uvedeny na konci sborníku). Deskové hry a loutka se objevily pouze u tří učitelů. Kopírovatelné materiály z publikací CUP a OUP používá asi 28% učitelů. Pouze jeden učitel zmínil obrázkové slovníky a encyklopedie, což je pro mne překvapením – očekávala jsem, že alespoň 50% učitelů bude tyto považovat za jednu ze základních pomůcek.

14% učitelů (4) uvedlo, že pro výuku používají sadu materiálů k metodě *Jolly Phonics*. Tuto sadu nepovažují za klasickou učebnici, protože materiály se výrazně liší od běžných anglických učebnic (nejsou míněny pouze jako učebnice cizího jazyka) a dítě nemá svou vlastní knihu. Protože jsem tuto metodu znala pouze z doslechu a učitelé byli ochotní se mnou dále spolupracovat, této metodě a jejím materiálům bude věnována samostatná kapitola. 10% učitelů využívá také sady knížek *Oxford Reading Tree*.

9) Máte možnost pracovat s interaktivní tabulí?

Tabulka č. 10 – možnost práce s interaktivní tabulí

Možnost využití IT		Počet učitelů	%
Ano	pravidelně	8	28
	nepravidelně	16	55
Ne		5	17

Z tabulky i z poznámek učitelů k této otázce vyplývá, že interaktivní tabule je čím dál běžnějším vybavením základních škol, ale někteří učitelé uvádějí, že mají k dispozici jednu tabuli na celou školu a musí si proto tabuli rezervovat předem. Tito učitelé většinou využijí interaktivní tabuli jako zpestření výuky. Některé učitele, kteří mají zkušenosti s pravidelnou prací s interaktivní tabulí, se mi podařilo kontaktovat a hovořit s nimi o jejich zkušenostech.

10) Měl/a jste možnost seznámit se s metodou Content Language Integrated Learning (CLIL) = Obsahově a jazykově integrované učení?

Tabulka č. 11 – znalost metody CLIL a četnost jejího využití

Znalost metody CLIL		Počet učitelů	%
Ano	Používám ji	7	24
	Nepoužívám ji	7	24
Ne		15	52

Vzhledem k tomu, že každá škola měla obdržet publikaci „Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ“ může být s podivem, že téměř polovina dotázaných metodu CLIL nezná, resp. neměla možnost se s touto metodou seznámit. Je otázkou, jak s příručkou naložila škola, zda ji učitelům prezentovala a jakou pozornost jí věnovali učitelé. Využití této metody se většinou objevilo v odpovědích učitelů, kteří pracují např. v dvojязыčné třídě (podle jejich komentářů).

11) Vyberte jednu z následujících variant charakteristiky své výuky cizího jazyka v 1. třídě a doplňte ji.

a) Uzpůsobujete svůj způsob výuky cizího jazyka potřebám skupin, které učíte? Stručně charakterizujte jak.

V odpovědích učitelé uvedli tyto kategorie: *uzpůsobení tempa, schopnostem, chování, oblíbenosti činností, individuálním problémům.*

86% učitelů vybralo tuto možnost. Nejčastější odpovědí pak bylo uzpůsobení tempa výuky v závislosti na aktuální náladě a schopnostech dětí (56%). 12% učitelů uvedlo, že pokud je skupina živější a pokud se nechová v rámci pravidel, ubývá TPR a jiných pohybových aktivit, protože skupina je pak obtížně zvládnutelná. 8% učitelů uzpůsobuje program podle toho, jaké činnosti děti upřednostňují a zároveň vybírají typ činnosti, který je pro danou skupinu nejpřínosnější z jazykového hlediska. 20% učitelů se snaží pomoci dětem, které mají konkrétní problém vzniklý při výuce. Ostatním zadají práci a individuálně se věnují dětem, které pomoc potřebují (také děti s SPÚ, nejrozličnější „dys“ znevýhodnění). Dvě učitelky uvedly, že při hodinách, pokud se pracuje na čtení a psaní, jsou děti ve skupinách podle jazykové vyspělosti a program skupin uzpůsobují jak náročností, tak i množstvím úkolů. 1 učitelka připravuje aktivity dětem přímo „na míru“, protože je jejich třídní učitelka, dobře je zná a angličtinu zapojuje do více předmětů.

b) Máte způsob výuky, který je univerzální, nevyžaduje úpravy pro odlišné skupiny? Stručně jej charakterizujte.

Pouze 14% učitelů považuje svůj způsob výuky za univerzální a nemusí jej upravovat. Svůj styl popisují jako využívání metod, které jsou vyjmenovány v tabulce č. 8 (TPR, hry, zpěv...). Jeden z učitelů popisuje svůj styl jako následování metodiky pro učitele s tím, že se pouze výjimečně odchýlí od pokynů v metodice.

Shrnutí

Výsledky dotazníkového šetření odpovídají na výzkumnou otázku položenou v úvodu praktické části a mohou být interpretovány tak, že situace výuky cizích jazyků v českých školách je uspokojivá. Učitelé většinou mají potřebné vzdělání pro výuku a mají zájem se dále vzdělávat. Používají metody, které jsou vhodné pro prvňáky a zdá se, že mají dostatek kvalitních materiálů pro výuku a jejich výuka je více či méně kvalitní. Je však třeba si uvědomit, že existuje mnoho škol, kde výuka cizího jazyka není zavedená již od 1. třídy a nebylo možné získat respondenty z těchto škol. Výsledky by

se pravděpodobně výrazně odlišovaly, pokud by byly do výzkumu zařazeni všichni učitelé, kteří učí jazyk na 1. stupni ZŠ.

Přesto je však velmi pozitivní, že pokud škola realizuje výuku cizích jazyků od počátku školní docházky, je podle výsledků tohoto šetření výuka realizována na velmi dobré úrovni a pod vedením odborníků otevřených novým trendům a dalšímu vzdělávání.

2. 2. Vyhodnocení případové studie dobré praxe

Vyhodnocení dotazníků nepřineslo nijak výjimečné případy praxe výuky cizího jazyka v 1. třídě kromě dvou témat – metody *Jolly Phonics* a práce s interaktivní tabulí. Následující dvě podkapitoly jsou zaměřeny na bližší zkoumání problematiky výuky podle *Jolly Phonics* a na učitelskou zkušenost s využitím interaktivní tabule při výuce cizího jazyka.

2. 2. 1. Metoda *Jolly Phonics*

Jolly Phonics je program vytvořený za účelem systematického rozvoje čtení a psaní v anglickém jazyce. Je to metoda běžně využívaná v Anglii i jiných anglicky mluvících zemích. U nás není příliš rozšířenou metodou, přesto se však najdou školy, které ji využívají v 1. třídě při výuce anglického jazyka. Následující část popisuje základní principy metody *Jolly Phonics* podle metodické příručky *The Phonics Handbook* (1998), jejíž autorkou je Sue Lloyd.

Principy *Jolly Phonics*

Anglický jazyk má 26 písmen v abecedě, nicméně hlásek je daleko více (40+). Děti se učí především hlásky, názvy písmen se pomocí abecedy učí až později, když už hlásky znají. Metoda předpokládá, že se děti každý den naučí jednu hlásku, takže v průběhu cca 8-9 týdnů by měly zvládnout všechny hlásky. Toto je poměrně nereálné číslo pro české školy, uvědomíme-li si rozsah výuky cizího jazyka na českých základních školách. Konkrétním zkušenostem českých učitelů s touto metodou je věnována část výzkumu.

Učení touto metodou je rozděleno na pět dovedností (částí), jejichž trénink více méně probíhá zároveň:

- učení se jednotlivým hláskám (learning the letter sounds), učení se tvarům písmen (learning letter formation), spojování hlásek v slovo – pro čtení (blending – for reading), identifikace hlásek ve slovech – pro psaní (identifying the sounds in words), obtížná slova – nepravidelná (tricky words – irregular words).

Následující část se bude věnovat jednotlivým dovednostem podrobněji a bude je dokládat materiály *Jolly Phonics* pro lepší představu o tom, jak metoda funguje.

Učení se jednotlivým hláskám je nejzákladnější součástí této metody. Všechna slova jsou utvořena z hlásek. Tato metoda učí 42 hlásek, ačkoliv je pouze 26 písmen abecedy, která reprezentují tyto hlásky. Seznam všech hlásek lze najít v příloze č. 3 i spolu s pohybem pro tyto hlásky. Hlásky nejsou vyučovány v abecedním pořadí. Jsou systematicky rozděleny do sedmi skupin, podle kterých se postupně hlásky vyučují. První skupina je tvořena hláskami, ze kterých je možné vytvořit více třípísmenných slov spíše než z kterékoliv jiné šestice hlásek. Hlásky **b** a **d** jsou záměrně zařazeny do různých skupin, protože se často svou podobností dětem pletou. Od čtvrté skupiny se objevují hlásky, které jsou zapsány dvěma písmeny, lze je nazývat spřežkami. Protože **oo** a **th** mohou být vysloveny dvěma různými způsoby (např. book x moon; that x three), jsou i v tabulce zapsány dvakrát.

1. s, a, t, i, p, n	pozn. oo – krátké o
2. c k, e, h, r, m, d	oo – dlouhé O
3. g, o, u, l, f, b	th - znělé
4. ai, j, oa, ie, ee, or	th - neznělé
5. z, w, ng, v, oo, oo	
6. y, x, ch, sh, th, th	
7. qu, ou, oi, ue, er, ar	(zdroj www.jollylearning.co.uk)

Zpočátku se děti učí pouze jedné variantě zápisu hlásky, později se pak učí i ostatní alternativy. Př. na začátku se učí alternativa hlásky „ai“ jako např. ve slově „rain“. Teprve poté, co děti zvládnou tuto variantu, jsou přidány další dvě alternativy zápisu hlásky „ay“ („day“) a „a-e“ („came“).

Velmi důležité je, aby se děti učily hlásky tak, jak znějí ve slově, ne jejich názvy z abecedy. Př. písmeno „a“ by mělo vyslovováno jako např. ve slově „ant“ a ne jako „ai“ jako ve slově „aim“ (je to jiná hláska). Podobně, písmeno „n“ by mělo být vysloveno jako „nn“ (jako ve slově „net“), ne „en“. Výrazně to pomůže při spojování hlásek v slovo.

Metoda je postavena na multisensoriálním učení jako efektivní a zábavné formě učení se novým věcem. Zapojení těla, očí, uší i řeči umožňuje snazší zapamatování hlásky a písmene. Každá hláska se učí pomocí jednoduchého příběhu, který je v metodice navržen, pomocí jednoduchého úkonu (pohybu) a v neposlední řadě je využíván pracovní list pro každou hlásku. Pracovní list obsahuje obrázek k vybarvení, popis i obrázek pohybu pro danou hlásku, slova obsahující konkrétní hlásku a linku k procvičení psaní písmene odpovídajícího dané hlásce. Ukázka je zařazena v příloze č. 3a.

Pro tuto část je vyvinuto množství dalších materiálů, např. plakáty s písmeny, jednotlivé karty se skupinou hlásek nebo s jednotlivými hláskami. Stejně tak jsou k dispozici pracovní sešity a listy, tzv. *Finger Phonics Books* a *Finger Phonics Big Books* (větší než A3 rozměr) s barevnými obrázky, slovy, tvary písmen, příběhem..., a další. Děti si také vytvářejí vlastní *Sound Book* (knihu hlásek). V podstatě je to sešit, kam si děti vlepují hlásky, které se již ve škole učily. Nosí je i domů, aby jim s učením mohli pomoci i rodiče.

Není nutné popisovat, jakým způsobem se děti učí psát tvarům písmen, protože jde především o správný úchop tužky a formování písmen. Protože se písmo používané v Anglii a u nás odlišuje, v rozhovorech s učiteli, kteří podle *Jolly Phonics* učí, bude zajímavé to, jak učitelé pracují s odlišným typem písma a podle jaké metody se děti učí psát v češtině.

Spojování hlásek v slovo, tzv. „blending“, je proces vyslovení jednotlivých hlásek a jejich spojení do slova. Např. „d-o-g“ vytvoří slovo „dog“. Pro metodu *Jolly Phonics* je důležité, aby se tento postup děti co nejdříve naučily. Zpočátku učitel hláskuje a děti se pokouší vyslovit správné slovo (syntéza). Některým dětem toto může trvat déle. Hlásky musí být vysloveny rychle za sebou, aby slovo bylo dobře slyšitelné. Také je užitečné vyslovit první hlásku hlasitěji než ostatní. (srov. Wildová, 2002, s. 20-21)

Některé hlásky (spřežky) jsou tvořeny dvěma písmeny (př. „sh“) a je důležité je vyslovit jako jednu hlásku, ne jako „s-h“. Slovo jako „rain“ by tedy mělo být

hláskováno jako „r-ai-n“ atp. Rozlišení mezi spřežkou (digraph – př. sh) a spojením dvou hlásek (blend – př. st) je poměrně důležité, protože u spřežky je slyšet pouze jedna hláska (š), zatímco v druhém případě je slyšitelné jak „s“ tak „t“ zvlášť. Některá slova budou příliš obtížná a děti si je časem zapamatují automaticky. Jedná se o slova nepravidelná (př. said, was, one), která jsou v *Jolly Phonics* nazývána *tricky words* (= obtížná, záludná slova).

Postupem času se hláskování odehrává „v hlavě“ a děti vysloví pouze cílené slovo. Zpočátku je to velmi těžké. Dětem může pomoci, když učitel předvede pohyb pro určitou hlásku, děti jej napodobí a tímto způsobem si v hlavě uvědomí, jaké slovo má učitel na mysli. Pokročilejší cvičení spočívá v tom, že učitel na tabuli napíše několik písmen (třeba z jedné skupiny) a ukazuje na písmena v určitém pořadí. Nejde již o klasické hláskování, dítě si musí hlásky představit v hlavě a vyslovit slovo. Tato cvičení jsou již základem čtení.

Identifikace hlásek ve slovech neboli analýza slov na hlásky je klíčová pro psaní slov. Nejprve je třeba naučit se odlišit první hlásku, poté poslední a nakonec uprostřed slova, což je nejobtížnější. Vhodná jsou třípísmenná slova (př. cat, hot). Dětem pomáhá, vytuká-li učitel počet hlásek ve slově, protože např. spřežky jsou pro analýzu obtížné (př. „fish“ má čtyři písmena, ale pouze tři hlásky „f-i-sh“). Rytmická cvičení, básničky a písničky (také ze sady *Jolly Songs*) pomohou rozvoji sluchové analýzy slov. Další užitečné hry jsou:

- *Přidej hlásku* – učitel: „Jaké slovo dostanu, když přidám „p“ na začátek slova „ink“? (odpověď: pink); další příklady: m-ice, b-us
- *Odeber hlásku* - učitel: „Jaké slovo dostanu, když odeberu hlásku „s“ od slova „stop“? (odpověď: top); další příklady: b-lock, t-win
- *The Chopping game* (odebírání písmen) – učitel vysloví slovo (př. „splash“) a děti slovo vysloví bez první hlásky, tedy „plash“. Poté učitel odebere další „první“ hlásku a vznikne slovo „lash“ a tímto způsobem se pokračuje, až zbude jen poslední hláska. Př. „splash...plash...lash...ash...sh“.

Pro psaní je důležitý diktát. Nejprve učitel diktuje hlásky (může je doprovázet pohybem) a později i jednoduchá slova. V českém prostředí je malá šance, že by děti zvládly psát nezávisle tak, jak je to popsáno v příručce pro učitele, tj. písemné vyjádření toho, co chci říct v cizím jazyce.

Obtížná (nepravidelná) slova jsou nedílnou součástí metody, ale v našich podmínkách se jim děti učí více až ve 2. třídě. Jde především o nácvik psaní a čtení

obtížných slov. Po zvládnutí čtvrté skupiny hlásek jsou tato slova zařazována. Neznamená to, že by celé slovo bylo nepravděpodobné, často se jedná jen o jeho část.

V metodice je popsáno několik způsobů, jak trénovat obtížná slova. Prvním z nich je „Podívej se, zakryj, napiš a zkontroluj“. Dítě se pokusí identifikovat (spolu s učitelem) obtížnou část slova, pak jej napíše ve vzduchu a hlásky vysloví. Slovo zakryje a pokusí se je zapsat. Znovu se pak ujistí, zda je slovo správně napsané.

Další ze způsobů nácviku jsou již poměrně náročné na to, aby je zvládl český prvňák. Vyžadují i dobrou jazykovou znalost, jsou tedy víceméně hlavně pro rodilé mluvčí. Proto zde nejsou zmíněny.

Materiály *Jolly Phonics*

Jolly Phonics má mnoho vlastních pracovních materiálů pro děti, proto jim část příloh (č. 3) bude věnována. Všechny materiály uvedené v příloze *Jolly Phonics* jsou kopírovatelné materiály z knihy *The Phonics Handbook (1998)* a kromě velikosti nejsou nijak upravené. Tyto pracovní listy a karty lze po drobných úpravách využít i pro běžnou výuku cizího jazyka, která není závislá na metodě *Jolly Phonics*. Z toho důvodu jsou některé z materiálů zpracovány do druhé části sborníku.

Pracovní list (hláska) = *Sound sheet* (viz. příloha č. 3a) je důležitou pomůckou pro učení se jednotlivým hláskám. K pracovnímu listu je vždy uvedena i stručná metodika spolu s krátkou verzí příběhu, který je záměrně psán suše a stručně, aby jej učitel musel převyprávět vlastními slovy, zajímavěji a se zapojením dětí. Již v příběhu se objevuje „úkon“ (pohyb), který děti vykonají a přitom vydávají určitou hlásku v rámci trénování správné výslovnosti. Poté obrázek vybarví a pod metodickým vedením učitele nejprve nacvičují a následně se do řádku učí psát písmeno či písmena, která hlásku tvoří.

Karty s písmeny (šest karet na formátu A4) jsou skvělou pomůckou pro jakýkoliv typ her směřujících k plynulému rozpoznávání a vyslovení hlásky (viz. příloha č. 3b). Některé karty by bylo možné otočit vzhůru nohama a vypadaly by podobně jako jiné písmeno. Proto taková písmena leží na lince, která je na kartě tence znázorněná. Protože některé hlásky mají více psaných alternativ, pro tyto alternativy jsou další sady karet, které se využívají až poté, co děti zvládnou první psanou variantu hlásky.

Hlásková kniha či sešit (*Sound Book*) je materiálem, který si vytváří děti samy. Od učitele dostanou kartičky, které si do sešitu vlepují. Pro tyto účely jsou vytvořeny

menší karty s písmeny pro jednotlivé hlásky (12 karet na formát A4, viz. příloha č. 3c). Metodika popisuje několik aktivit pro další práci s těmito kartami. Doporučuje se, aby děti se svými rodiči doma s hláskovými kartami hrály pexeso. Později mohou být hlásky uspořádány v slova a dítě je může číst. Stejně tak může dítě skládat slova samo, na základě instrukce rodiče či kamaráda.

Krabička se slovy (*Word box*, viz. příloha č. 3d) je další z řady pomůcek. Protože se děti učí slova od třípísmených k těm nejsložitějším a zároveň se učí hlásky v určitých skupinách, metodika nabízí listy se skupinami slov na adekvátní úrovni pro určitou fázi učení. Tím má učitel velmi usnadněnou práci, protože vymýšlet slova pro každou fázi by bylo časově náročné. Slova pro danou fázi pouze nastříhá a vytvoří krabičky s čísly pro jednodušší orientaci. Děti si pak najdou krabičku, kterou potřebují a mohou trénovat čtení slov samostatně, ve dvojicích nebo i doma s rodiči. Tato pomůcka je jakýmsi mostem mezi rozpoznáním jednotlivých hlásek, hláskováním slov a čtením knih.

Spojování provázkem (*String joining*) je dalším z dobrých nápadů nejen pro výuku cizího jazyka (viz. příloha č. 3e). Jsou dvě možnosti práce s tímto materiálem. Je možné rozkopírovat pracovní list pro každé dítě a nechat je spojit slova s obrázky namalováním linky. Pravděpodobně zábavnější formou pro děti bude pomůcka, kterou učitel snadno vytvoří sám. Kopii pracovního listu podleprá kartonem a ideálně svrchu přelepí folií (pro větší odolnost) a ke slovu naváže provázek či tkaničku. Na místo malého kolečka vedle obrázku pak vyřízne díрку a úkolem dětí je provléct provázek ke správnému obrázku.

Karty pro spojování obrázku, písmena a slova (viz. příloha č. 3f) mohou být využívány jak pro učení se jednotlivým hláskám (spojování hláska-obrázek, hra pexeso a další), tak i pro čtení jednotlivých slov a hraní her. Podobné aktivity jsou popsány i v akčním výzkumu.

Listy pro nalepování vět (*Sentence sticking*, viz. příloha č. 3g) jsou popisovány jako velmi oblíbené, protože děti mají rády vystřihování a lepení. Děti vybarví obrázky, vystřihnají karty a jednotlivé lístečky s větami a nalepí je ke správnému obrázku. Autorka upozorňuje na to, že při práci vznikne velký nepořádek, ale také spousta zábavy.

Obrázky s nápovědou (viz. příloha č. 3h) jsou oblíbené mezi dětmi, které mají rády básničky a rýmy. Tento typ pracovních listů rozvíjí cit pro fonetickou podobnost

slov potřebnou k rozpoznání rýmu. Úkolem dětí je doplnit chybějící písmena do slov, slova přečíst a nakreslit odpovídající obrázek do malého prostoru kolem slova.

Deskové hry pro čtení slov (viz příloha č. 3i) jsou velmi dobrým způsobem procvičování čtení. K dispozici je více her s různou náročností slov pro čtení. Autorka doporučuje použít kostku s čísly 1-3, vyšší čísla přelepit a přepsat. Pokud hráč zastaví na poli, ve kterém je slovo, musí ho přečíst. Pokud se mu to povede, postoupí o jedno pole vpřed, pokud se mu to nepodaří správně, o jedno pole se vrátí.

Chybějící hlásky je další činnost, pro kterou metodika poskytuje pracovní listy pro různou úroveň pokročilosti dětí (viz. příloha č. 3j). Prvním krokem je poslech slova a jeho analýza na hlásky a jejich zapsání. Pokud je tato činnost příliš náročná, může učitel některé hlásky do listu před rozkopírováním doplnit, aby byla tato fáze učení pozvolnější. Druhý pracovní list je sestaven na stejném principu, jen je zahrnuto i čtení, aby bylo procvičováno více dovedností zároveň.

Alternativy psaní hlásek jsou v metodice rozpracovány do pracovních listů, karet s další možnou podobou hlásek a do tria karet pro spojování hlásky, obrázku a slova. Děti se snáz učí tyto alternativy číst, psaní je obtížnější. Proto metodika navrhuje zařadit čtení alternativ dříve a rozšířit tak oblasti slov, které jsou děti schopné číst. Psaní bude běh na delší trať a bude třeba slova s psanou alternativou hlásek procvičovat delší dobu. V příloze (viz. příloha č. 3k) je ukázka pracovního listu, ostatní karty se neliší od již zobrazených listů.

2. 2. 1. 1. Rozhovory s učiteli

Čtyři dotazovaní učitelé mají zkušenost práce s metodou *Jolly Phonics*, proto jsem na základě předchozího studia materiálů k metodě *Jolly Phonics* připravila následující otázky k polostrukturovanému rozhovoru s těmito učiteli. Zvolila jsem metodu rozhovoru proto, abych mohla přímo reagovat na učitelovy odpovědi doplňujícími otázkami a získat co nejpřesnější informace o zkušenostech s touto metodou.

Seznam předem připravených otázek pro polostrukturovaný rozhovor:

- 1) Kdy (v jaké fázi školního roku) s metodou Jolly Phonic začínáte?

- 2) Jolly Phonics využívá jiného typu písma, než se objevuje v českých písankách. Učí se děti v češtině používat klasické české psací písmo? Kombinujete oba typy písma dohromady?
- 3) Jakou metodu pro výuku čtení a psaní v češtině používáte?
- 4) Jak moc se zaměřujete na část „letter formation“?
- 5) Máte pracovní sešity (Phonics workbooks)?
- 6) Využíváte pracovní listy (Sound sheets)?
- 7) Vytváří si děti vlastní Sound books?
- 8) V jaké etapě učíte děti anglickou abecedu (názvy písmen)?
- 9) V jakém tempu se děti učí nové hlásky?
- 10) Jak se děti učí mluvenému projevu? Slova v „Jolly Phonics“ jsou často obtížná a vytržená z kontextu. Jak toto řešíte?
- 11) Učíte navíc podle nějakých vlastních tématických okruhů?
- 12) Máte jiné materiály, které k výuce používáte (a nejsou od Jolly Phonics)?
- 13) Odlišuje se nějak Váš přístup od metodiky Jolly Phonics? V čem?
- 14) Jsou Vaše děti schopné učit se psát a číst česky i anglicky zároveň a úspěšně a přitom se naučit základní fráze a slovní zásobu v AJ? Pokud ne, proč?
- 15) Na jaké úrovni čtení a psaní budou děti na konci roku (podle Vašeho názoru)?
 čtení: čtení jednoduchých (bez spřežek) slov, čtení složitějších (s spřežkami a „blendy“) slov, čtení a porozumění jednoduchým větám, čtení a porozumění krátkému příběhu
 psaní: psaní kopírováním bez schopnosti porozumění, samostatné psaní jednoduchých slov, samostatné psaní složitějších slov, samostatné psaní jednoduchých vět, samostatné volné psaní
- 16) Budou děti na konci 1. třídy dostatečně vybavené k jednoduchému sebevyjádření?
- 17) Zbyde čas i na „tricky words“? Budou na ně děti mít úrovni znalosti jazyka?
- 18) Baví děti učit se psát a číst v AJ? Nejsou otrávené, popletené?
- 19) Objevily se ve Vaší skupině za dobu Vaší pedagogické praxe děti, kterým metoda nevyhovuje? (Pracujete s nimi odlišně?)
- 20) Jak vnímáte metodu Jolly Phonics Vy? bez výhrad / dobrá, ale musím ji upravit -JAK? / je to tak akorát náročné / je to moc náročné / učím to nerada, je to zbytečné

21) Podporuje Vás při práci s touto metodou vedení školy? Máte možnost se v tomto směru dále vzdělávat?

Protože učitelé podle mého očekávání dali přednost rozhovoru bez nahrávání (necítili se dobře), připravila jsem si záznamový arch s možnými odpověďmi, pokud bylo možné odpovědi předvídat. Vyplněný arch je zařazen v příloze č. 4.

Údaje získané rozhovory s učiteli využívajícími metodu *Jolly Phonics*

Rozhovory byly realizovány se třemi učitelkami (učitelka 1-3) ze stejné školy, přičemž všechny mají zkušenost s výukou v bilingvní třídě, kterou navštěvují průměrně čtyři skutečně bilingvní děti. Čtvrtá učitelka (učitelka 4) pracuje na jiné škole jako třídní učitelka v 1. třídě, ve které učí také anglický jazyk. Odpovědi učitelek 1-3 se do jisté míry podobaly a protože tyto učitelky mají zcela jinou výchozí situaci pro práci s touto metodou a zároveň jinou časovou dotaci pro výuku jazyka než učitelka 4, rozhodla jsem se shrnout výsledky rozhovorů z bilingvních tříd a porovnat je se zkušenostmi učitelky 4.

Výsledky rozhovorů s učitelkami 1-3

Všechny učitelky začínaly pracovat s touto metodou na počátku školního roku, tedy v září. *Jolly Phonics* využívá jiného typu písma než je v českých písmenkách, a tak se děti učí používat obě písma (české i anglické) zároveň. Výhodou pro metodu je, že všechny učitelky učí prvňáky číst a psát genetickou metodou. Pouze učitelka 1 zmínila také analyticko-syntetickou metodu pro výuku v českém jazyce jako alternativu v případě, kdy se objevilo dítě, kterému genetická metoda vůbec neseděla a dítě mělo problémy se čtením. Výhodou je, že děti podle genetické metody několik prvních měsíců nepoužívaly české psací písmo a proto na ně nebyl vytvářen tlak učit se obě písma zároveň. V druhém pololetí pak děti s českým psacím písmem problémy neměly a velmi rychle si je osvojily. Učitelky připouští, že ne každé dítě píše vždy úhledně. Učitelka 1 se zaměřovala na fázi „letter formation“ podle svých slov pravděpodobně více, než ostatní učitelky. Obavy z toho, že by děti pletly dohromady oba systémy psaní a čtení učitelky vyvrací s tím, že je jasně vymezen prostor pro „anglické“ a „české“ psaní a čtení. Anglická výuka je vždy zahájena příchodem plyšového zvířete, jehož přítomnost ve třídě znamená pouze anglickou konverzaci mezi žáky a učitelem i mezi žáky samotnými. Neobjevuje se žádný problém a děti pravidlo plně respektují.

Pro výuku jsou využívány materiály ze sady „*Starter Kit*“ (viz. internetové stránky *Jolly Phonics*) a další materiály vytvořené učiteli. V žádném z případů se pro výuku psaní nevyužíval pracovní sešit „*Phonics Workbook*“ od *Jolly Phonics*, ale všechny učitelky částečně využívaly pracovní sešit *Writing 1 (2002)*. Pracovní listy *Sound sheets* jsou využívány přesně podle metodiky. Učitelka 1 po dokončení výuky všech hlásek nechala dětem pracovní listy svázat tak, že byla vytvořena mini-kniha hlásek a děti si ji vzaly domů. Učitelky 2 i 3 shodně vytváří *Sound Book*, ne však podle instrukcí metodiky. Děti mají velký sešit A4, do kterého lepí *Sound sheet* a hlásku, ke které se pracovní list vztahuje. Vytváří tak knihu hlásek, do které se mohou kdykoliv podívat a díky obrázku si připomenout pohyb pro danou hlásku.

Anglickou abecedu se ve všech případech děti učily již v říjnu, především pomocí písní a básniček, které často děti znaly již ze školky. Od počátku se však učí rozlišovat název písmene a hlásku („letter name“ a „letter sound“). Přesto však hláskování slov pomocí názvů písmen nebylo zpočátku využíváno, přistoupilo se k němu až později. Představení nové hlásky se odehrává dvakrát za týden proto, že výuka v bilingvních třídách podle programu *Začít spolu* má specifický plán a „klasické“ hodiny anglického jazyka se odehrávají pouze dvakrát za týden. Učitelka 1 připouští, že však obtížnější hlásky musela s dětmi docvičit ještě na počátku druhé třídy, podobně jako u psaní méně frekventovaných písmen v českém jazyce.

Mluvený projev u dětí v těchto třídách není problémem, protože je rozvíjen nejen v klasických hodinách anglického jazyka, ale také ve „workshopech“, které propojují několik předmětů dohromady. Děti se tak často učí tutéž látku ve dvou jazycích zároveň (př. lidské tělo). Protože *Jolly Phonics* obsahuje často slova obsahově obtížná pro děti v 1. třídě, všechny učitelky kladou velký důraz na vizuální učení (obrázky, řeč těla) a snaží se vizuálně ztvárnit i slova abstraktnější, pokud je to alespoň zčásti možné.

Bilingvní třídy pracují podle tematických plánů, které jsou vytvořené napříč předměty, proto i v anglickém jazyce dodržují témata a to, co se učí česky, zároveň poznávají i prostřednictvím anglického jazyka. Materiály pro výuku cizího jazyka učitelé čerpají z nejrůznějších internetových stránek, jako nejúspěšnější uvádí stránky *Enchanted Learning* (<http://www.enchantedlearning.com/>) s tím, že k materiálům z těchto stránek si musí zaplatit přístup (podle slov učitelky 1 se to jednoznačně vyplatí). Mezi další materiály učitelka 1 zařadila nejrůznější pracovní sešity, které jsou běžně využívány k výuce čtení a psaní ve Velké Británii, kde je také pořídila.

Všechny učitelky se shodly, že jejich přístup se výrazně neodlišuje od základní metodiky, protože je pro ně metoda nová a netroufají si příliš se odklonit od ověřeného postupu, který autoři *Jolly Phonics* popisují.

Děti nemají problém s učením se psát a číst ve dvou jazykových systémech. Učitelky zdůraznily, že je nezbytné jazyky důsledně oddělovat (především při výuce čtení a psaní) a v žádném případě je neporovnávat. Jazyky se pak stávají rovnocenným komunikačním prostředkem a přestože se děti v jednom z nich učí teprve komunikovat, v psaní a čtení jsou na tom v obou jazycích podobně a proto je vnímají jako rovnocenné.

Úroveň čtení a psaní v cizím jazyce na konci školního roku je velmi dobrá. Děti jsou schopné přečíst s porozuměním krátký příběh, protože již od počátku je čtení knih podporováno. Děti si velmi brzy začínají domů nosit zjednodušené knihy z edice *Oxford Reading Tree*, které respektují povahu metody phonics a postupného učení se hláskám. Knihy jsou rozděleny do úrovní (např. „More first words“, „First sentences“ a „First stories“). Psaní není na takové úrovni jako čtení. Děti jsou obvykle schopné samostatně napsat jednoduchá slova a teprve od druhé třídy se více rozvíjí dovednost „spelling“.

Na konci školního roku jsou děti schopné samostatného vyjádření v cizím jazyce a nemají potíže s ostychem z mluvení. Dobře porozumí učitelovým instrukcím (samozřejmě jednoduchým) a jsou schopni běžné každodenní komunikace. Tzv. *tricky words* na děti čekají spíše ve 2. ročníku.

Děti berou anglický jazyk jako jakýkoliv jiný předmět a stejně jako se mezi dětmi najde jedinec, který má raději zpěv než matematiku, najde se i takový jedinec, který upřednostní matematiku před angličtinou. Přesto se učitelky shodují, že děti se učí psaní a čtení v obou jazycích rády a vnímají je jako nástroj pro další obohacování.

Učitelky shodně odpovídají na otázku týkající se dětí, kterým metoda nevyhovuje s tím, že se s podobným případem nesetkaly. Pokud má některé dítě problémy, obvykle se problémy projeví i v českém jazyce a nesouvisí přímo s cizojazyčnou výukou. Učitelky 1 a 2 se shodují, že jim metoda vyhovuje a nemají k ní výhrady. Učitelka 3 považuje *Jolly Phonics* za dobrou metodu, ale zároveň dodává, že pro ni znamená mnoho práce a přípravy, protože ne všechna slova v metodě jsou ideálně zvolená pro děti, pro něž není angličtina mateřským jazykem.

Vedení školy se snaží poskytnout učitelům maximální podporu při práci s touto metodou jak materiálně, tak metodicky. Učitelé mají možnost se dále vzdělávat, ale kurzy nesouvisí přímo s metodou *Jolly Phonics*.

Výsledky rozhovoru s učitelkou 4

Tato učitelka učí na běžné základní škole. Metodu *Jolly Phonics* začala využívat v lednu a učí podle ní poprvé. Ve svých jazykových hodinách věnuje *Jolly Phonics* krátký časový úsek, nepoužívá žádné učebnice a pracuje podle vlastních tematických okruhů. Podobně jako ostatní učitelky i ona s dětmi pracuje na obou typech písma, českém i anglickém. Protože anglický typ písma se běžně využívá ve světě, považuje její učitelka za významný. Pro výuku čtení a psaní v českém jazyce kombinuje obě metody genetickou i analyticko-syntetickou.

Děti nepracují s *Phonics workbooks*, ale používají *Sound sheets*. Učitelka se také chystá zavést *Sound books*, protože postupem času zjistila, že jsou důležitou součástí pro výuku čtení a psaní v anglickém jazyce.

Anglickou abecedu, tedy názvy písmen, se děti podobně jako při výuce ostatních učitelek učí pomocí písniček, dovednost „spelling“ však zatím není rozvíjena. Nová hláska je prezentována každou hodinu a děti fixují čtení i psaní hlásek pomocí pohybu tak, jak je popsáno v metodice.

Učitelka využívá k výuce řadu materiálů z internetu a vytváří si materiály pro interaktivní tabuli, na které staví své hodiny. Učitelka přiznává, že vzhledem k malé časové dotaci pro výuku cizího jazyka není možné realizovat *Jolly Phonics* v plném rozsahu. Pro výuku využívá základní rámec a přizpůsobuje jej tempu dětí. Jako problém vidí to, že 45 minut výuky vcelku je pro děti příliš dlouhá doba a bylo by jednodušší, kdyby mohla jazyk zapojit v krátkých intervalech častěji během dne. To však není možné, protože do hodiny angličtiny přichází skupina dětí vytvořená ze dvou různých tříd.

Výuka je více zaměřená na čtení, psaní se zatím odehrává spíše v diktování jednotlivých hlásek doprovázených pohybem a děti je zapisují písmeny. Učitelka předpokládá, že vzhledem k aktuálnímu tempu dětí by úroveň čtení mohla dosáhnout schopnosti přečíst složitá slova, možná i čtení a porozumění jednoduchým větám. Úroveň psaní lze obtížně odhadnout, předpokládá se však schopnost samostatně zapsat jednoduché slovo. Obtížná slova (*tricky words*) jednoznačně v 1. třídě představena nebudou, protože ani znalostí jazyka ani z časových důvodů na ně třída nedosáhne.

Děti jsou z metody nadšené a neobjevují se žádné, jimž by metoda činila nějaké problémy. Učitelka metodu považuje za velmi dobrou, ale musí z ní vybírat to nejlepší a upravit ji tak, aby bylo možné ji realizovat ve velmi omezené časové dotaci.

Vedení školy o metodě příliš mnoho neví, přesto však podpořilo její zavedení. Další možnosti vzdělávání učitelů jsou v tomto ohledu spíše omezené.

Shrnutí zkušeností učitelek s *Jolly Phonics*

Největším rozdílem v práci učitelek je pravděpodobně fakt, že učitelky 1-3 začínaly práci s metodou již v září, tedy o čtyři měsíce dříve než učitelka 4. Mají tedy větší šanci na lepší zvládnutí čtení i psaní v cizím jazyce vzhledem k času, který s dětmi stráví. Navíc prostředí bilingvní třídy umožňuje učitelům zapojovat anglický jazyk častěji a především v náročnější podobě. Děti v bilingvní třídě logicky dosahují výrazně lepších výsledků v cizím jazyce a proto je pro ně metoda *Jolly Phonics* přístupnější (i vzhledem k obtížnosti slovní zásoby, která je využívána). Učitelky mají k dispozici víceméně stejné materiály, přesto vzhledem k zaměření obou škol mají jednoznačně větší podporu u vedení učitelky 1-3. Jednoznačnou výhodou učitelky 1 a 4 je možnost práce s interaktivní tabulí každou hodinu, protože právě materiály (videa, písničky) z internetu a možnost vytváření interaktivních programů pro děti, které se neučí podle žádné učebnice, do jisté míry ulehčuje učiteli práci. Je však zřejmé, že příprava hodin s interaktivní tabulí zabere také spoustu času.

Bilingvní třídy lze považovat za velký nadstandard oproti nabídkám škol s rozšířenou výukou cizích jazyků. Je přirozené, že tyto děti s učí číst a psát v obou jazycích zároveň. Příklad učitelky 4 je pravděpodobně ojedinělým na scéně českého školství, protože velká část učitelů považuje psaní a čtení v cizím jazyce zavedené již od 1. třídy za naprosto zbytečné. Tato učitelka však dokazuje, že je to možné (především u čtení) a zcela jistě velmi motivující pro děti samotné. Fakt, že si děti samy přečtou některá slova nebo dokonce kratičkový příběh je jednoznačně povzbudí pro další práci. Je veliký rozdíl mezi tím, zda čte příběh učitel nebo jiný dospělý nebo zda si dítě dokáže přečíst příběh samo.

2. 2. 1. 2. Pozorování výuky

Pozorování výuky proběhlo ve třídě u učitelky 2. Ve třídě bylo 14 dětí, z toho 4 děti pochází z bilingvní rodiny.

Výuka byla zahájena svoláním všech dětí do kruhu a vyvoláním žirafy, která symbolizuje komunikaci pouze v angličtině od chvíle, kdy se objeví až do doby, kdy

zmizí. Výuka včetně instrukcí byla po celou dobu vedená v angličtině a v případě, že děti chtěly něco říct, automaticky se vyjadřovaly anglicky (s chybami, ale bez ostychu).

Učitelka zahájila výuku zpěvem *Jolly Songs*, přičemž každá píseň byla zaměřena na jednu hlásku. Písničky pouštěla z CD a spolu s dětmi je zpívala a děti je doprovázely pohybem k jednotlivým hláskám. Po přezpívání asi 10 krátkých písniček se děti posadily do kruhu na koberec. Učitelka použila karty s písmeny pro jednotlivé hlásky ze sady *Starter Kit* a postupně je s dětmi opakovala. Děti na základě karet vyslovily hlásku spolu s pohybovým doprovodem. Neobjevily se žádné obtíže, děti pracovaly nadšeně. Každou zopakovanou kartu pak učitelka položila doprostřed kruhu. Poté znovu pouštěla písničky, děti je zpívaly a jakmile poznaly, o které hláске zpívají, měli hlásku najít mezi kartami a kartu zvednout. Této hře dominovalo několik dětí, jiné děti po několika neúspěšných pokusech své snažení vzdaly.

Po tomto úvodním opakování byly děti rozděleny do trojic a po třídě (i na chodbě) byly rozmístěny karty pro činnost *String joining* (viz popis materiálů *Jolly Phonics*). Každá skupina měla vlastní provázky a snažila se spojit všechna slova s obrázky v pracovním listu. Poté, co zazněl zvonek, se skupina se svými provázky přemístila k jinému pracovnímu listu. Byl kladen důraz na samostatnost skupiny, zezadu pracovního listu bylo barevně vyznačeno správné řešení pro samostatnou kontrolu. Přesto učitelka monitorovala práci dětí a pomáhala, kde bylo třeba. V každé skupince bylo alespoň jedno dítě, o kterém učitelka ví, že je čtenářsky zdatnější než ostatní, aby dokázalo práci zahájit, případně pomoci spolužákům. Po vystřídání se alespoň u tří pracovních listů se skupiny opět sešly v kruhu na koberci a učitelka se ptala, zda si někdo zapamatoval nějaká slova z pracovních listů. Šlo především o zpětnou vazbu pro učitele, kdo skutečně slova četl a porozuměl jim. Většina dětí si vybavila 1-3 slova.

Po této činnosti nastal čas pro představení nové hlásky. Učitelka pracovala s velkou knihou *Finger Phonics Big Book*, kde je vyobrazena napsaná hláska s příběhem a obrázky. Učitelka se ptala, zda někdo ví, co je to „weight lifting^{ng}“. Jedna dívka (skutečně bilingvní) vysvětlila anglicky, co to znamená. Poté učitelka předvedla pohyb a spolu s dětmi jej nacvičila a naučila je správně vyslovit nosové „ng“. Na otázku, zda děti znají nějaká slova s touto hláskou, byly děti schopné vymyslet slova „strong, ring, string, bring“, přičemž všem slovům bez problémů rozuměly. Následovala práce se *Sound sheet*. Děti vybarvily obrázek, pokusily se zapsat kombinaci „ng“ a vše lepily do velkého sešitu „ng“. V průběhu této práce děti běžně komunikovaly

s učitelkou anglicky, dokázaly požádat o lepidlo, o nůžky a další pomůcky, které pro práci potřebovaly.

Celý výukový blok trval cca 40 minut. Učitelka měla dobře promyšlenou strukturu tohoto bloku, protože samostatná práce byla v závěru jedinou možnou činností, na kterou se děti byly schopné soustředit. Bylo vidět, že se děti v lavicích zklidnily a každý mohl pracovat svým tempem. Pokud někdo *Sound sheet* nedokončil, mohl si jej vzít domů a dodělat jej samostatně.

V průběhu hodiny se nestalo, že by některé z dětí zásadně vyrušovalo, případně by mělo vážnější problémy. Chyby se objevovaly při opakování hlásek (písničky a hledání příslušných karet), nicméně pokud dítě chybovalo, většinou se samo dokázalo opravit právě na základě doprovodného pohybu.

Pro příklad uvádím text písně pro hlásku „d“ na melodii známé písně „This Old Man“:

„See me play on my drum.

Playing drum is lots of fun,

with a /d/-/d/-/d/-/d/-/d/-/d/-/d/-/d/.

See me play upon my drum!“ (Fyke, Sinclair, 2005, s. 7)

Shrnutí

Výuku čtyř učitelek, se kterými byly vedeny rozhovory, lze považovat za důkaz vyvracející předsudky a názory učitelů, kteří tvrdí, že čtení a psaní v cizím jazyce v 1. třídě nelze vyučovat a že se dětem oba jazykové systémy budou plést dohromady. Je vhodné znovu připomenout odpověď učitelek, že při výuce nelze oba jazykové systémy slučovat. Je třeba je striktně oddělovat a v žádném případě systémy nelze porovnávat. Pak nedochází k popletení obou jazykových systémů a děti se jim mohou úspěšně učit. Není nutné děti čtení a psaní v cizím jazyce v 1. třídě učit, ale je dobré si alespoň připustit, že to je možné a počítat s tím, že některé děti budou vyžadovat i čtení a psaní na základě své přirozené zvědavosti již v 1. třídě.

2. 2. 2. Práce s interaktivní tabulí při výuce cizího jazyka

Interaktivní tabule se stává čím dál běžnější pomůckou ve výuce na základních školách. Rozhodla jsem se do praktické části zařadit rozhovory s učiteli, kteří používají interaktivní tabuli při výuce anglického jazyka, protože někteří z učitelů uvedli, že na práci s interaktivní tabulí staví celé hodiny angličtiny. Práce s interaktivní tabulí není zařazena jako kapitola do teoretické části, protože původní plán nepočítal se zkoumáním této tematiky.

2. 2. 2. 1. Rozhovory s učiteli

Některé z učitelek byly ochotné formou rozhovoru sdílet zkušenosti s výukou, při které využívají interaktivní tabuli. Vybrala jsem pro rozhovor tři učitelky a připravila jsem pro ně několik otázek. Metodou polostrukturovaného rozhovoru se mi podařilo zjistit, jaké zkušenosti učitelky s interaktivní tabulí mají.

Otázky pro rozhovor s učiteli o zkušenostech s využitím interaktivní tabule při výuce:

1. Pro jaké typy činností používáte interaktivní tabuli? př. hry, písničky, videa, spojování, vybarvování, jiné:
2. Jak děti na interaktivní tabuli reagují? Baví je to?
3. Jsou všechny děti zapojené při práci s IT?
4. Ulehčuje vám IT přípravy na hodiny? ano-ne V čem?
5. Jak dlouho Vám trvá (odhadem) vytvořit jednoduchou aktivitu pro IT?
6. Používáte pro výuku nějaké aktivity, o kterých si myslíte, že nejsou úplně běžné (běžné typu „Simon says“ atp.) a byly by zajímavé pro ostatní učitele? Jaké, můžete je popsat?
7. Jaké www stránky jsou Vaše oblíbené (ze kterých hodně čerpáte)?

Údaje získané rozhovory s učiteli

Dotazované učitelky mají různé výchozí pozice pro výuku cizího jazyka. Učitelka 1 je v situaci výše popsané bilingvní třídy. Učitelka 2 učí na škole, která zavedla výuku cizího jazyka jako povinnou součást výuky a pro svou výuku učitelka nevyužívá žádnou učebnici. Poslední z učitelek (učitelka 3) vyučuje cizí jazyk ve škole,

kteřá nabízí angličtinu jako nepovinný předmět v 1. třídě. Pro svou výuku využívá učebnici „Happy House 1“, ale kopii knihy má pouze učitelka a materiály dětem zprostředkovává právě díky interaktivní tabuli.

Všechny učitelky se shodují v tom, že interaktivní tabule jim umožňuje zapojit do výuky více audio a video nahrávek, např. z internetu (často se nahrávky nedají uložit a musí být přehrány pouze na internetu) a zprostředkovat tak dětem kvalitní výslovnostní vzor a častý kontakt s rodilým mluvčím. Interaktivní tabuli využívají i pro množství výukových programů, které škola může zakoupit, a zároveň vytváří vlastní interaktivní materiály pro výuku.

Učitelka 1 z velké části využívá hlavně materiály, které lze stáhnout přímo z internetu a zároveň má výhodu, že je zdatná v práci s počítačem, proto jednoduchou aktivitu pro děti (spojování, řazení obrázků...) připraví do 10 minut. Podle jejích slov děti nadšeně pracují s interaktivní tabulí a jsou zapojeny všechny. Pro práci mají zadaná pravidla tak, aby všichni dávali pozor. Po vysvětlení úkolu si děti řídí práci s tabulí samy, střídají se na základě daných pravidel a samy dohlíží na to, aby pravidla byla dodržována. Učitelka dětem ponechává volnost při práci u tabule a vyžaduje, aby se základní ovládání nástrojů tabule děti naučily samy (jak přepnout barvu tužky, tužku na kurzor, atd.).

Učitelka 2 si také mnoho materiálů připravuje sama, ale podle svých slov je to pro ni velmi časově náročné a proto maximálně využívá online hry z internetu, stejně tak audio a video nahrávky. Využívá k výuce také výukové programy s jednoduchými interaktivními cvičeními (např. „The Alphabeth Express“ a další).

Učitelka 3 považuje interaktivní tabuli za klíčovou v tom, že lze zapojit učebnici skutečně zábavou formou a přestože děti s učebnicí pracují, nemusí přitom „sedět nad knihami“. Materiály učebnice převádí do elektronické podoby pomocí scanneru (nemusí je dětem kopírovat a děti nemusí učebnice kupovat) a pak je s dětmi využívá interaktivněji než při práci s knihami v lavicích. Zároveň je schopná lépe dohlédnout na to, aby pracovaly všechny děti. Učitelka využívá interaktivní tabuli k mnoha soutěžím, přičemž u tabule je jedno dítě, ale celá skupina jej podporuje, fandí mu a zároveň přemýšlí nad řešením úkolu. Učitelka přiznává, že jí trvá minimálně 30-60 minut připravit jednoduchou aktivitu, protože není tolik zdatná v práci s programem tabule. Nicméně ji využívá, protože podle jejích slov jsou děti nesmírně motivované a technika je fascinuje.

Jako osvědčené uvedly učitelky tyto internetové stránky:

- <http://www.britishcouncil.org/kids.htm>
- <http://www.enchantedlearning.com/Home.html>
- <http://www.english-4kids.com/>
- <http://kindersay.com/>
- <http://www.supersimplesongs.com/videodemos.html>
- <http://www.multimedia-english.com/contenidos/listado/kids-lessons>

Tyto internetové stránky jsou jenom zlomkem, který učitelky zmínily. Stránky mají uložené v počítači a využívají je různě podle tématu, na kterém zrovna pracují.

Jako nespornou výhodu interaktivní tabule učitelky uvádějí, že v případě, kdy nemají příliš mnoho času na přípravu hodiny, se interaktivní tabule stává velkým pomocníkem. Pokud chtějí procvičit konkrétní dovednost či slovní zásobu, téměř vždy lze najít na internetových stránkách materiál, který lze využít přímo bez úprav.

Shrnutí

Je zřejmé, že interaktivní tabule je pro výuku jazyka velkým přínosem. Ne každá škola má ve svém pedagogickém sboru kvalifikovaného učitele z řad rodilých mluvčích. V tomto případě je interaktivní tabule velkým pomocníkem, protože je možné právě na internetu najít mnoho videí a nahrávek, které není možné uložit do počítače a je užitečné, pokud je učitel může promítnout na plátno tabule. Navíc existuje řada výukových programů, které lze využít jako krátkou aktivitu v průběhu hodiny bez nutnosti přesunu celé skupiny do počítačové učebny. Argumenty, že obrazovka počítače nebo televize je v podstatě totéž, nejsou na místě. Interaktivní tabule má nespornou výhodu možnosti práce dětí ve skupině a díky tomu lze rozvíjet několik z řad kompetencí. Přitom postačí jeden počítač s tabulí k tomu, aby se všichni měli možnost zapojit a společně se učit novým věcem a opakovat ty staré. Nezbývá než si přát, aby se podařilo vybavit jazykové učebny a běžné třídy interaktivní tabulí a samozřejmě doufat, že se s nimi učitelé naučí pracovat.

2. 3. Akční výzkum

Má vlastní potřeba akčního výzkumu vznikla v loňském roce v době, kdy jsem druhým rokem učila děti v 1. třídě v rámci odpolední výuky angličtiny v jazykové škole. Četnost výuky byla dvakrát týdně po dobu 60 minut. Protože děti byly bystré a nadšené pro učení, velmi záhy je přestalo bavit vybarvování, kroužkování odpovědí, číslování a jiné činnosti, které se odehrávaly s tužkou v ruce a přesto nebyly zaměřené na psaní. Výuka byla samozřejmě zaměřena na rozvoj poslechu a ústního projevu, ale děti se postupně začaly dožadovat i čtení a psaní, protože už většinu písmen v krátkém čase znaly. Přestože učebnice respektovala to, že děti se teprve číst a psát učí, slova či kratičké věty se v učebnici objevovaly. Děti požadovaly vysvětlení, proč jsou určitá slova vyslovována jinak, než se píší. Přirozeně se začaly o čtení a později i o psaní zajímat. Rozhodla jsem se proto zařazovat do hodin aktivity, které by dětem umožnily práci s vizuální podobou slova, manipulaci s písmeny a možnost fixovat si psanou podobu jazyka.

Pro výuku jsem využívala (a využívám dodnes) učebnici *Incredible English 1* (2006), jejíž autorkami jsou S. Philips, M. Morgan a M. Slattery. Výhodou knihy je to, že první čtyři lekce víceméně nepracují s psaním a není nutné čtení. Přesto však poskytuje možnost psát dětem, které jsou v této dovednosti zdatnější. Ke každé lekci lze využít materiály, které nabízí „Resource pack“. Obsahuje karty se slovní zásobou jak v obrázkové, tak i v psané podobě. Zároveň poskytuje učiteli možnost kopírovat dětem materiál, který obsahuje obrázky a tištěná slova na kartičkách (viz. příloha č. 5a). Jejich velikost je rozměrově blízká pexesu, je tedy snadné je využít pro velké množství her a aktivit.

Prvním krokem bylo samostudium literatury s cílem zmapovat názory odborníků na problém čtení a psaní v cizím jazyce, přestože děti nepíší ani nečtou v mateřštině. Názory se velmi odlišovaly. Prvním rozhodnutím, které jsem přijala na základě studia literatury, bylo neučit děti zpočátku anglickou abecedu tak, jak se běžně učí, tj. A, B, C, D.../ej, bi:, si:, di:/, tedy názvy písmen. Důvod je jednoduchý. Prvňáci neumí abecedu v češtině a nová zvuková podoba písmen by se jim mohla plést a mít negativní vliv na výuku českého jazyka. Navíc v anglických slovech se výslovnost jednotlivých písmen liší v závislosti na skupině písmen, ve které se písmeno objeví, př. apple /'æpl/ x arm /a:m/.

Na základě předchozího problému jsem se rozhodla nepoužívat hláskování (s použitím názvů písmen) jednotlivých slov nejen proto, že děti neumí anglickou abecedu. Hlavním důvodem byla snaha o to, aby dítě správně vyslovilo slovo, které vidí jako celek a rozpozná jej mezi ostatními slovy. Hláskování by jej mohlo mást a dítě by si mohlo chybně zapamatovat jinou zvukovou podobu slova. Př. písmeno „A“ vyslovujeme /ej/ a tak by dítě mohlo mít tendenci vyslovit např. slovo „apple“ jako /ejpl/.

Psanou formu slov jsme trénovali manipulací s písmeny podobně jako při výuce čtení a psaní v češtině. Děti na základě vzoru skládaly písmena do slov. Později pak k obrázkům přiřazovaly počáteční písmeno již bez vzoru, třídily slova podle počtu písmen v nich, podle počátečního písmene, podle toho, zda slovo určité písmeno obsahuje, atd.

V následující části popíši činnosti, které jsem s dětmi vyzkoušela. Aktivitu lze posuzovat z mnoha hledisek. Úspěšnost aktivity se odvíjí především od toho, zda je v možnostech dětí aktivitu zvládnout a splnit zadaný úkol. To ovšem neznamená, že úspěšná aktivita musí být jednoduchá a že ji děti zvládnou rychle. Některé obtížnější aktivity byly pro děti velmi motivující a děti samy hledaly cestu, jak aktivitu zvládnout. V úzkém vztahu s úspěšností je také oblíbenost aktivity u dětí. Děti svým aktivním zapojením v činnostech a pozitivním postojem k práci dokazují, že stereotypní opakování několika typů aktivit v tomto věku vůbec nevadí a samy se dožadují jejich opakování. To může být považováno za jednoznačné měřítko oblíbenosti. O to více si lze cenit zájmu dětí, pokud je aktivita náročná a ne vždy se jim podaří zcela uspět.

Popis aktivit je zařazen ve Sborníku nápadů a v přílohách je k nahlédnutí jejich původní verze, i verze upravená na základě toho, co dětem činilo problémy (pokud byly úpravy třeba).

2. 3. 1. Představení a reflexe jednotlivých aktivit

Karty se slovy a obrázky pro psaní a čtení byly základním materiálem. V příloze č. 5a jsou ukázkové sety kartiček pro děti a karet se slovy (ve větším formátu) pro učitele. Karty s obrázky velikosti A5 obsahují stejné obrázky jako kartičky pro děti, jen v barevném provedení.

Nelze očekávat vzhledem k reálným schopnostem dětí, že by byl aktivitám připisován vyšší cíl než čtení a psaní jednotlivých slov z různých oblastí slovní zásoby.

Všechny níže popisované aktivity se tedy zaměřují na fáze prezentace a procvičování slovní zásoby z hlediska čtení a psaní.

Match the pictures with the wordcards (= Spoj obrázek se slovem)

Název napovídá, že aktivita je manipulačního charakteru. Tato aktivita byla využívána pravidelně cca od konce třetího měsíce výuky, tedy od konce listopadu.

- Děti ji přijaly velmi pozitivně, protože měly možnost manipulovat se slovy. Bylo vidět, že zpočátku pracovaly hlavně s počátečním písmenem slova a s vizuální odlišností délky slov. Na základě těchto dvou prvků dokázaly vybrat správné slovo a přiřadit je k obrázku. Děti rády pracovaly jak společně, tak individuálně s malými kartičkami.
- Tento typ činnosti jsme změnili i ve hru (domino, kvarteto, pexeso). Bylo potřeba dětem pomoci a nahlížet do jejich karet, protože se občas stalo, že děti v domněnku, že kartičku nemají, ji neodevzdaly a hra tím ztratila na napínavosti, protože děti to vnímaly jako podvod. Stačí mít dvě podobně dlouhá slova začínající stejným písmenem a problém je na světě (hlavně zpočátku).

What's missing? (= Co chybí?)

Tato hra je běžná nejen ve výuce cizích jazyků. Odlišností od běžných verzí aktivity je, že jsem postupně místo obrázků slovíček, která děti dobře zvládaly, začala zařazovat psanou formu slov - ne najednou, ale postupně. Výhodou je, že slovní zásoba, kterou děti dobře zvládaly, byla postupně převáděna na psanou podobu, zatímco slovíčka náročnější, méně běžná, byla stále trénována hlavně skrze poslech a mluvení.

- Děti neměly s touto činností vážné problémy a bavilo je účastnit se. Důležité pro děti bylo, aby se i ony mohly střídat v odebírání karet a vyzkoušet si tak roli učitele.

First letter (= První písmeno)

Oblíbenou činností dětí bylo hledat písmena na lepicím papíru po třídě a přiřazovat je k obrázkům. Podobně byla po třídě rozmístěna písmena a děti měly obrázky třídit do kategorií podle počátečního písmene (donést je ke správnému písmenu).

- Pro děti bylo zpočátku obtížné pracovat se slovy „juice“ a „yoghurt“ (začínali jsme se slovní zásobou 3. lekce – jídlo) z toho důvodu, že počáteční písmeno

slova psaného v angličtině a v češtině se liší, přestože tato slova mají v obou jazycích téměř totožnou výslovnost, ale jiné písmeno na počátku. Toto byly jediné výraznější problémy, ale velmi brzo jsme je překonali a děti se slova brzy naučily. Pro tento problém by byla jistě přínosná právě výše popsaná metoda *Jolly Phonics*, protože se jedná o různé hlásky a tato metoda jim vyučuje velmi systematicky.

Make the word (= Vytvoř slovo)

Jedna z nejoblíbenějších činností u dětí byla zaměřená na manipulaci s písmeny. Skládat slova do vzorových tabulek byla pro děti jednoduchá. Zvolila jsem velká písmena, protože ta děti ovládaly bezpečně.

- Pokud však dítě obdrží tabulku pro více slov (na jednom papíře), je třeba je upozornit, které slovo má skládat. Často se stávalo, že děti vybraly jedno písmeno, to doplnily do všech slov, přešly k dalšímu písmenu a tímto stylem vyskládaly všechna slova. Problémem v tu chvíli je, že dítě skládá písmena do slov náhodně a není zaměřeno na jedno konkrétní slovo a jeho podobu. Postupně jsem zavedla pravidlo, že dítě smí skládat pouze jedno slovo, poté se je pokusí vedle přepsat a teprve potom smí pokračovat dál.
- Dalším problémem byla velikost písmen a kvalita papíru, ze kterých byla písmena vyrobena. Využila jsem rozměr cca 1,5x1,5cm na základě tabulek, které jsem vytvořila v počítači. Písmena však byla velmi malá a navíc na obyčejném papíru. Dětem se s nimi špatně manipulovalo, písmena padala na zem (odfouknutá) a velmi rychle došlo k jejich zničení. Proto jsem začala písmena tisknout na barevné čtvrtky ve formátu 3x3cm. To se velmi osvědčilo a tuto formu využívám stále.
- Z této činnosti lze udělat soutěž, protože má šanci vyhrát každý bez ohledu na to, zda si slovíčko pamatuje či ne (má vzor).

Druhou variantou této činnosti bylo tvoření slov bez vzoru, na základě instrukce.

Děti mohly využívat učebnici, aby si našly psanou podobu určitého slova a pak jej z písmen složily. Posledním stupněm byla již obtížná verze, kdy děti dostaly konkrétní písmena ke složení jednoho slova a musely přijít na to, které slovo mají složit.

- Zde bylo pro děti obtížné úkol splnit, pokud byla činnost zařazena na začátek hodiny. Po důkladném zopakování slovíček již problém neměly.

- U obou náročnějších verzí se objevovaly drobné chyby ve spellingu, proto u poslední varianty bylo zavedeno pravidlo, že po složení slova děti ověří jeho správnost podle učebnice či karet se slovy, které byly u učitele a také jsem děti na začátku upozornila na počet písmen ve slově, což jim pomohlo předejít chybě (př. vynechání písmene atp.).

Secret word (= Tajné slovo) Postupné odkrývání textových karet

Tuto činnost děti měly ve velké oblibě. Vytvořila jsem si malé okénko v papíru tak, aby skrz něj bylo vidět pouze jedno písmeno. Později jsem zavedla posuvné okénko pro postupné odkrývání více písmen.

- Při zavedení této aktivity jsem si nejprve neuvědomila, že je potřeba procvičit cílenou slovní zásobu ústně a připomenout dětem vizuální podobu slov. Po zopakování slovní zásoby s obrázky a kartami se slovy se již děti dobře zapojovaly, přestože tato činnost byla poměrně náročná. Bylo potřeba postupovat od prvního písmene, teprve později bylo možné ukazovat písmena i od konce či zprostřed slova. Zvlášť u malého okénka pro jedno písmeno bylo pro děti náročné pospojovat všechna písmena v slovo, protože děti viděly sice všechna písmena, ale po jednom (ne najednou). Vždy bylo třeba upozornit děti, do které kategorie slovní zásoby slovo patří.
- Samy děti vymyslely, že každé ukázané písmeno zapsaly nejprve na papír, a pak z písmen tvořily slovo. Pokud na něj nemohly přijít, poradila jsem jim první, někdy i poslední písmeno slova, nebo se děti podívaly do učebnice a podle zapsaných písmen dokázaly slovo dotvořit.
- Z problémů vyplývá, že tato činnost je velmi náročná a tedy vhodnější pro velmi zdatné či pokročilé prvňáky na konci školního roku, případně aktivitu zařadit až ve 2. ročníku (hlavně v původní podobě).

Další náročnější činnosti byly realizovány na základě pracovních listů a postupně i na základě pracovního sešitu k učebnici. Přibývala cvičení zaměřená na čtení i psaní. Protože jsem měla pocit, že děti potřebují více různorodých aktivit, pokusila jsem se vždy vytvořit pracovní list s činností, která se v pracovním sešitě neobjevovala. Tyto pracovní listy jsou k nahlédnutí v příloze č. 5b.

Jednoduché pracovní listy zaměřené na psaní slov

Tyto pracovní listy (viz. příloha č.5b) se staly běžnou součástí hodiny nebo domácího úkolu. Děti zpočátku potřebovaly předlohu a slova jen kopírovaly.

- Později samy navrhly, že by si slova nejprve chtěly složit z písmen a pak je přepsat, protože opis je příliš jednoduchý. Proto jsem jim vždy na počátku řekla, která písmena budou pro slova potřebovat a děti si je daly na oddělené hromádky – každé slovo na jednu. Poté, co slova složily, je dopisovaly do pracovního listu. Toto je forma podpory, která není přímočará a děti u ní musí přemýšlet. „Zlepšovák“ dětí se velmi osvědčil.

Třídění slov do skupin

Pro opakování slovní zásoby z různých lekcí jsem vytvořila jednoduchý pracovní list, který obsahoval obvykle tři kategorie slov. Pracovní list je vytvořen pro různou úroveň myšlení i pro různou jazykovou úroveň (viz. příloha č. 5c).

- V příloze je k vidění původní verze pracovního listu, kterou jsem se snažila udělat atraktivní vzhledem. Písmo, které bylo zvoleno, však bylo velmi nečitelné pro prvňáky a bylo nutné ho změnit. S novou verzí již děti problém neměly.

2. 3. 2. Závěrečný komentář k akčnímu výzkumu

Velmi záleží na skupině, kterou učitel vyučuje. V prvním roce výuky prvňáků jsem měla skupinu osmi dětí, jejichž výuka pro mne byla velmi náročná. Neměla jsem zkušenosti a také děti nebyly příliš aktivní. Možná proto, že jsem je nedokázala dostatečně zapojit. Navíc jsem měla problém s učebnicí *Primary Colours 1*, která pracovala se čtením a psaním, což bylo v této skupině téměř nerealizovatelné. Děti měly i v druhém pololetí (a to i ke konci) problémy s psaním, proto jsem psaní a čtení zapojovala minimálně.

Druhý rok byl velkou změnou. Děti ve skupině bylo méně a především byly velmi rychlé a někdy až příliš aktivní a nadšené. Práce s nimi byla úplně jiná, náročná, ale přinášející uspokojení z výsledků. Děti se neustále dožadovaly nějaké nové činnosti a proto mi velmi brzo došla inspirace. Protože bylo vidět, že tato skupina dětí uměla velmi rychle psát v češtině a navíc se děti začaly dožadovat psaní a čtení i v angličtině, rozhodla jsem se obě dovednosti postupně zapojovat. Tyto dovednosti mi umožnily

zapojit do výuky daleko širší škálu aktivit a v neposlední řadě se i plánování hodin stalo snazším. Příprava aktivit se čtením a psaním byla náročná, ale odměnou byly nadšené a velmi motivované děti. Vědomí, že zvládnou napsat slovo v cizím jazyce, bylo pro děti velkým povzbuzením. Málokdy se stalo, že by děti zapomněly domácí úkol a nepřípomněly by na začátku hodiny jeho zkontrolování a hodnocení.

V letošním roce jsem neměla takové štěstí na stejnorodost skupin, které jsem vyučovala. Jedna začátečnická skupina byla složená z „pokročilých“ prvňáků a druháků začátečnicků. Ovšem druháci uměli z jazykového hlediska od počátku víc než prvňáci a navíc uměli psát. Vedení školy mi kromě takto namíchané skupiny přidělilo druhý díl oblíbené knihy *Incredible English*, ale během prvních hodin bylo jasné, že tato kniha není vhodná. Prvňáci nezvládali úkoly zaměřené na psaní a i na druháky byl jazyk knihy příliš náročný. Ovšem nebylo již možné skupiny měnit. Proto jsme se s učitelem, který se mnou skupinu sdílel, dohodli, že nejprve zkusíme sjednotit znalosti dětí, což nám zabralo celý půlrok. Příprava na výuku byla velmi náročná nejen z toho důvodu, že jsme neměli žádnou učebnici. Velmi záhy se ukázalo, že až na jednu dívku byli všichni prvňáci velmi pomalí a měli problémy i s češtinou (dvě dívky měly rodiče cizince). Druháci naopak vyžadovali rychlejší tempo a chtěli psát. Pokud jsme zařadili psaní a čtení, prvňáci byli ztraceni. Naučit prvňáky anglickou abecedu byl nadlidský výkon a nemělo to smysl. Pletly se jim české a anglické hlásky a bylo vidět, že tím trpí děti i my učitelé, protože nikdo nebyl spokojený s výsledky práce.

Druhá letošní skupina pracuje s prvním dílem *Incredible English* a je složená především z chlapců druháků a jedné dívky v 1. třídě. Velmi jsem se této práce bála, ale protože všechny děti s jazykem začínaly, rychle jsme se s dětmi sžili a způsob práce nám vyhovuje. Protože chlapci jsou samostatní, mohu jim zadávat činnosti zaměřené na psaní a čtení individuálně či ve dvojicích a naplno se věnovat prvňačce, která je velmi tichá, ale je vidět, že ji baví učit se cizí jazyk a má radost z každého úspěchu. I ona zvládá téměř bez problémů činnosti, které byly úspěšné s loňskou skupinou prvňáků. Ovšem bez mé výrazné pomoci by ve skupině prvňáků, kterou popisuji jako loňskou, sama obstála s obtížemi.

Tímto popisem jsem chtěla upozornit na fakt, že je nesmírně důležité poznat skupinu dětí a její adaptaci na prostředí cizího jazyka a dobře zvážit, kdy a jak čtení a psaní zapojit. Je zřejmé, že to lze, hlavně v druhém pololetí, ale je potřeba citlivě uvážit možnosti dětí i to, jakým způsobem a do jaké míry je sám učitel schopen pomoci s případnými problémy.

Jak vyplývá z dotazníkového šetření, někteří učitelé psaní a čtení v cizím jazyce v 1. třídě zavrhnou, jiní je zapojují jen pozvolna a někteří se na obě činnosti začínají více soustředit až v druhém pololetí. Zdá se, že také pro učitele je snazší tyto činnosti nezapojuvat, protože je logické a lze předpokládat, že tyto činnosti budou od učitele vyžadovat intenzivnější a individualizovanější přístup k výuce. Věřím však, že popis zkušeností učitelů a Sborník nápadů pomohou dalším učitelům najít odvahu k postupnému zapojení čtení a psaní do výuky cizího jazyka již od 1. třídy (v rámci možností skupiny dětí).

2. 4. „Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky“

Téměř každá publikace volí jiné uspořádání aktivit podle různých klíčů, např. podle typu činnosti, cíle atp. Mým původním záměrem bylo aktivity dělit podle metod, které jsou popsány v teoretické části. Ani toto dělení však není přesné, protože se jedná pouze o výběr několika metod.





Po dlouhém zvažování jsem se rozhodla použít třídění podle jednoduchého klíče. Protože výuka cizího jazyka se mimo jiné zaměřuje na čtyři základní dovednosti (poslech, ústní projev, čtení a psaní), budou aktivity dělené do skupin podle dovedností. Tyto dovednosti však nejsou zastoupeny v jednotlivých činnostech samostatně, většinou jde ruku v ruce např. s ústním projevem také poslech, někdy psaní či čtení. Protože aktivity jsou určené pro výuku v 1. třídě ZŠ, musíme respektovat, že po určitou dobu (než děti zvládnou psanou podobu písmen) nebude možné plně využít čtení a psaní. Budou tedy vytvořeny dvě skupiny aktivit.

První velkou skupinou jsou aktivity zaměřené především na poslech a ústní projev, protože tyto dvě činnosti se velmi často doplňují. V této skupině učitel spolehlivě najde aktivity pro děti, které se teprve učí číst a psát. V druhé skupině jsou aktivity, které vyžadují čtení a (nebo) psaní alespoň na úrovni znalosti písmen. Samozřejmě i tyto aktivity mohou obsahovat poslech či mluvení. Zřídka se jedná o rozvoj pouze jedné z dovedností. Charakter aktivity je jednou z popisovaných položek a pomůže čtenáři rozhodnout, zda je tou aktivitou, kterou čtenář hledá a zda má číst dál.

V úvodu předkládaného Sborníku nápadů je uveden nejprve seznam s názvy her a symboly pro dovednosti, které jsou touto činností rozvíjeny. Podobná symbolika je často užívaná v publikacích, které jsou zaměřené na hry a další činnosti pro lepší





orientaci. Symboly pro čtení a psaní jsem nakreslila v ruce a převedla do elektronické podoby obrázku. Symboly pro poslech a ústní projev byly nalezeny na webových stránkách, jež jsou uvedené na konci seznamu literatury. Bude vždy uveden symbol pro tu dovednost, která je bezpodmínečně nutná k realizaci činnosti. Rozvoj dalších dovedností je možností a je zmíněn v rozvíjených dovednostech jako možný, ale ne nutný. Seznam obsahuje také informaci o tom, zda je k aktivitě vytvořena příloha a pod jakým číslem ji lze najít.

Přehled symbolů:

<i>poslech</i>	<i>ústní projev</i>	<i>čtení</i>	<i>psaní</i>
			

2. 4. 1. Seznam aktivit

Následující tabulka tvoří přehledný seznam všech aktivit, které jsou zařazeny ve Sborníku nápadů. Z tabulky je možné zjistit název aktivity, které z dovedností aktivita rozvíjí, zda je k aktivitě zařazena příloha a na jaké straně práce lze aktivitu najít.

Název aktivity	Rozvíjená dovednost				Příloha	Strana
						
Následuj velitele	x				ne	93
Vymění se ten, kdo...	x				ne	93
Říkadlo spojené s pohybem	x	x			ano (č. 6a)	94
Narozeninová píseň	x	x			ano (č. 6b)	95
Kvarteto	x	x			ano (č. 6c)	96
Od startu k cíli		x			ano (č. 6d)	97
Pohyblivý slovník	x	x			ano (č. 6e)	98

Molekuly	x				ne	99
Elektrika	x	x			ano (č. 6f)	100
Barevné kostky	x				ne	101
Magické oko		x			ne	102
Na hlupáka		x			ne	103
Ryt-mus	x	x			ano (č. 6g)	104
Loutka	x	x			ne	104
Namaluj podle kostky!			x		ano (č. 6f)	105
Storytime!	x	x	x	x	ano (č. 6h)	106
Kolo zvířat	x		x	x	ano (č. 6i)	107
Spoj obrázek se slovem			x		ne	108
Co chybí?		x	x		ne	109
První písmeno			x		ano (č. 6j)	110
Vytvoř slovo			x		ano (č. 6k)	111
Tajné slovo			x	x	ne	112
Detektiv		x	x		ne	113
Krokodýl	x	x	x	x	ne	114
Čokoláda		x	x		ano (č. 6l)	115
Provázkový slovníček			x		ano (č. 6m)	116
Nalep slovníček			x		ano (č. 6n)	116

2. 4. 2. Aktivita pro rozvoj poslechu a ústního projevu

Tato část sborníku obsahuje mnoho aktivit, u kterých je jednou z možných variant zapojení čtení, někdy i psaní. Proto je dobré se vždy podívat na informaci o rozvíjené dovednosti, kde je poznámka, pokud lze rozvíjet i tyto dovednosti. Je velmi obtížné kategorizovat hry na základě nějakých striktních kritérií, protože často je hra, která je zaměřená na hru s kostkou zároveň i pohybovou hrou. Proto jsem zvolila pouze základní rozlišení spolu se symboly a podrobnou úvodní charakteristikou.

Název: *Následuj velitele*



Zdroj: Slattery a Willis (2001)

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: podpora spojení pojmu s konkrétní částí těla pomocí fyzické aktivity

Rozvíjená dovednost: poslech, příp. ústní projev

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální

Charakter činnosti: TPR

Jazyk: soubor instrukcí (touch..., point to..., atd.)

- slovní zásoba (př. části těla, pohyby – touch = dotkni se, slap = plácní, clap = tleskni, put = polož, show me = ukaž, bring me = přines, point = ukaž prstem na...)

Pomůcky: žádné

Metodický popis: Učitel nebo velitel skupiny vyslovuje instrukce (př. „Touch your nose“ = Dotkni se svého nosu.) a zároveň totéž předvádí. Žáci poslouchají a opakuji pohyby po učiteli. Po nějaké době mohou žáci vystřídat učitele a stát se velitelem, zadávat instrukce a předvádět je.

Variace:

- Učitel nemusí předvádět činnosti a žáci tak musí reagovat bez nápovědy.
- Učitel vysloví instrukci, ale může předvést jinou činnost (pro zmatení).
- Učitel řekne pouze polovinu instrukce a žáci ji dokončí.
- Učitel předvede činnost a žák vysloví instrukci, poté všichni činnost vykonají (spojené s pantomimou), atd.

Název: *Vymění se ten, kdo...*



Zdroj: Slattery a Willis (2001)

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: procvičení slovní zásoby s pohybem

Rozvíjená dovednost: poslech, příp. ústní projev

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální

Charakter činnosti: pohybová hra

Jazyk: soubor instrukcí (př. stoupne si/ vymění se ten, kdo má...)

jakákoliv slovní zásoba (barvy, oblečení, čísla, ...)

Pomůcky: žádné, příp. karty s barvami, čísla

Metodický popis: Žáci mohou být v lavicích, sedět v kruhu. Učitel zadává instrukci („Stand up/ Change the place if you have got/are...” = stoupnou si/vymění se ti, kteří mají/jsou...) a žáci plní instrukci.

Variace:

- Žáci mohou zadávat instrukce, pokud si je zapamatují.



Název: **Říkadlo spojené s pohybem**

Zdroj: Slattery a Willis (2001)

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: spojení slova s jeho vizuální podobou a ukázáním na ně

Rozvíjená dovednost: poslech, ústní projev, příp. čtení

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní

Charakter činnosti: TPR, říkadlo

Jazyk: text říkadla

Př. ***A pointing rhyme***

Point to the ceiling.

Point to the floor.

Point to the door.

Clap your hands together.

One, two, three.

Now sit down and look at me. (Slattery a Willis, 2001, s. 25)

Pomůcky: žádné, příp. napsaný text říkadla, obrázkové karty

Metodický popis: Učitel spolu s žáky říká básničku či říkadlo a zároveň plní instrukce, které daný text obsahuje.

Variace:

- Říkadla jsou velmi účinným nástrojem pro výuku cizího jazyka. Není obtížné vytvořit říkadlo či básničku na téměř jakoukoliv slovní zásobu.

Zkušenosti:

- V praxi se osvědčilo předpřipravít jednoduchou rýmovačku a vynechat některé z rýmů. Děti pak doplňovaly slova, která znaly a měly radost, že samy vytvořili říkadlo. O to raději s ním pak pracovaly.

- Písničky, básničky a říkadla lze rozdělit do mnoha dalších kategorií podle obsahu a typu činností s tím spojených (pohybové, rutinní – zahájení hodiny..., atp.). Některá užitečná říkadla jsou uvedena v příloze č. 6a.

Název: ***Narozeninová píseň***



Zdroj: učitelská praxe, <http://www.free-scores.com/download-sheet-music.php?pdf=8343>

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: rozvoj jazyka skrze hudbu

Rozvíjená dovednost: mluvení, poslech, příp. čtení

Klíčové kompetence: sociální a personální, k učení, komunikativní

Charakter činnosti: zpěv písně, přání

Jazyk: text písně, Happy Birthday, All the best!

Pomůcky: noty k písni, hudební nástroj, příp. CD

„For he's a jolly good fellow, for he's a jolly good fellow

For he's a jolly good fellow (pause), and so say all of us

And so say all of us, and so say all of us

For he's a jolly good fellow, for he's a jolly good fellow

For he's a jolly good fellow (pause), and so say all of us.“

Metodický popis: Protože píseň „Happy birthday to you“ je velmi známá, rozhodla jsem se zařadit jinou píseň, kterou je možné zazpívat k narozeninám, k svátku.

Učitel s dětmi sedí v kruhu a společně oslavenci zpívají píseň „For he's a very good fellow“. Poté děti jedno po druhém spolužákovi popřejí k narozeninám, příp. mu předají dárky. Učitel dětem pomáhá s vyjádřením jejich přání a všichni společně znovu azpívají píseň.

Variace:

- Výhodou písně je, že neobsahuje slova „Happy birthday“. Lze ji proto využít jako oslavnou píseň, např. vítězi nebo u příležitosti rozloučení, přivítání atp.
- Přestože je v písni zájmeno „he“, určitě nebude problém vyměnit je za zájmeno „she“ nebo i za jméno dítěte. Text písně je natolik jednoduchý, že jej lze různě variovat.

Např. For Honza's an excellent singer...
For Míša's the funniest friend...
For Jana's our best friend...

Zkušenosti:

- Podle slov učitelů se podobné písně těší velké oblibě u dětí. Za velkou výhodu považují možnost variací textu a více příležitostí, kdy lze písně využít. Učitelé zmiňují, že podobné písně velmi stmelují kolektiv a i méně oblíbené děti jsou díky této písni více začleněny, obzvláště pokud je píseň určená jim.

Název: ***Happy Families (Kvarteto)***



Zdroj: tradiční anglická hra

Organizace: trojice či čtveřice (malé skupinky)

Zacílení: třídění do kategorií, podpora spojování slov do skupin a jejich jednoduššího vybavování

Rozvíjená dovednost: ústní projev, poslech, příp. čtení

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů

Charakter činnosti: karetní hra

Jazyk: Can I have..., please? Yes, here you are. No, sorry. Thank you. + cílená slovní zásoba

Pomůcky: sady po třech či čtyřech kartách, různé kategorie (oblečení, barvy...)

Metodický popis: Hráči si rozdají karty tak, aby měl každý stejný počet karet. Hráč, který je na řadě vybere jednu konkrétní kartu, kterou chce získat a ptá se např.: „Honzo, Can I have a T-shirt, please?“. Pokud dotazovaný hráč kartu má, odevzdá ji prvnímu hráči a ten může pokračovat ve hře. Pokud kartu nemá, pokračuje ve hře on sám. Účelem hry je získat sadu karet stejné kategorie. Pokud ji hráč má, vyloží ji před sebe. Takto se postupuje, dokud všechny sady karet nejsou vyloženy. Hráč s největším počtem sad vítězí.

Variace:

- Protože nějakou dobu trvá, než si děti osvojí dostatečné množství kategorií slovní zásoby, aby tuto hru mohly hrát, je možné tuto hru hrát třeba jen s barvami. Potom se hráči snaží získat např. 3-4 karty s modrou barvou, atd.

- Stejně tak pro děti může být obtížná otázka „Can I have..., please?“, proto je možné ji zjednodušit a ptát se např. takto: „Honzo, a T-shirt, please.“ Důležité je, aby komunikace mezi dětmi probíhala v cizím jazyce.
- Je zřejmé, že tuto hru hrát i s textovými kartami.

Zkušenosti:

- Ze zkušenosti vím, že učitelé musí neustále skupiny monitorovat, protože jakmile se vzdálí, děti většinou přepnou do češtiny.
- Osvědčilo se zavést jako jedno z pravidel, že pokud dítě neřekne na konci otázky „please“, kartu nedostane, i kdyby ji druhý hráč měl. Stejně tak i tázaný hráč musí odpovědět nejen „yes/no“, ale celou větou, jinak i on (v případě odpovědi „no“) přichází o možnost tahu. Obavy z toho, že toto pravidlo učitel neuhlídá jsou zbytečné, protože děti velmi lpí na dodržování takovýchto pravidel.

Název: *Od startu k cíli (From start to finish)* 

Zdroj: vlastní úprava běžné verze deskové hry, učitelská praxe

Organizace: skupinky 3-4 dětí (na jeden plán) – hra pro jednotlivce

Zacílení: opakování slovní zásoby

Rozvíjená dovednost: ústní projev

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální

Charakter činnosti: desková hra s kostkou

Jazyk: I've got..., I can..., I like..., My favourite is... + cílené okruhy slovní zásoby

Pomůcky: nákres hry, kostky, figurky, příp. karty s obrázky

Metodický popis: Tato hra je běžnou hrou na principu cesty k cíli. Každý hráč má vlastní figurku na startu. Hráči popořadě hází kostkou a posouvají se o určitý počet polí. Pokud se hráč zastaví na poli se symbolem nějakého okruhu slovní zásoby, splní zadaný úkol. Pokud jej nesplní, vrací se tam, kde stál před posledním házením. Usměvavý obličej znamená, že hráč nemusí plnit úkol a na poli smí zůstat. Zamračený obličej vrací hráče na pole označené šipkou. Hráč pak plní úkol toho konkrétního pole. Vítězem je hráč, který se první dostane k cíli.

Úkol: Hráč si ze sady karet vylosuje jednu kartu a vytvoří s ní větu. Může použít jakoukoliv větnou strukturu, kterou již zná.

Variace:

- Tato hra může mít desítky variant. Zjednodušení hry může spočívat v tom, že hráči po zastavení na určitém poli musí vyjmenovat např. tři slova z daného okruhu. Pak nejsou potřeba karty a příprava je pro učitele jednodušší.
- Nákres hry může být zcela jiný. Pole mohou být pouze barevně odlišená a pak se dá hra využít pro jakékoliv téma (každá barva symbolizuje jedno téma). Stejně tak mohou být v polích čísla, která mohou symbolizovat určitý úkol. V příloze jsou dva „neutrální“ plány pro jakoukoliv deskovou hru.
- Učitel může připravit sadu úkolů a každý hráč si vždy losuje jeden úkol, který musí splnit.
- Hru lze hrát i v týmech. Záleží pak na sestavě úkolů, které učitel zadává.

Zkušenosti:

- Protože hry s kostkou jsou o náhodě a často dítě, které zná všechna slovíčka, ale hodí malá čísla, prohrává. Samozřejmě nevádí, když dítě čas od času prohraje, musí se naučit prohrávat. Pokud má ale dítě smůlu pravidelně, může ho hraní brzy omrzet. Proto není špatnou variantou, když si každé dítě vytvoří sadu kartiček s čísly (záleží na učiteli, zda ponechá rozmezí čísel 1-6) a ta zamíchá a poté urovná do balíčku ze kterého při svém tahu snímá vrchní kartu a pak ji opět dává dospod balíčku. Je sice o náhodě, jaká karta leží na vrchu, ale během šesti tahů dítě vystřídá všechna čísla od 1 do 6. Tímto způsobem lze omezit závislost pouze na hodu kostkou a přenést důraz na to, co dítě skutečně zná.

Název: ***Pohyblivý slovník***



Zdroj: Read (2007)

Organizace: skupiny po 3-4

Zacílení: propojení rukodělné činnosti s rozvojem slovní zásoby a poslechu

Rozvíjená dovednost: poslech, mluvení

Klíčové kompetence: k učení, sociální a personální, pracovní

Charakter činnosti: rukodělná činnost

Jazyk: instrukce pro práci, daná slovní zásoba

Pomůcky: papíry (i barevné), pastelky, lepidlo, nůžky, provázek, ramínko

Metodický popis: Děti pracují ve skupinách. Každá skupina dostane za úkol namalovat slova z určitého okruhu slovní zásoby (př. ovoce, zvířata). Barevně je vymalují, podlepi barevným papírem a poté vystříhnou. Nůžkami provrtají malinkou díрку „naohře“ (tak, aby šel obrázek zavěsit) a provlečou provázek a zavážou jej. Pak už jen přiváží vytvořené obrázky na ramínko a slovník je hotový. Lze jej využít při výuce, při opakování, atd.

Variace:

- S pohyblivým slovníkem lze hrát hry. Dvojice žáků mají vyrobené slovníky a jeden z dvojice ukáže druhému určité slovíčko, ale tak, aby kamarád viděl pouze siluetu (tedy stranu podlepenou barevným papírem) a ptá se „What’s this?“. Pokud to druhý uhádne, má bod a poté si role vymění. Vítězí ten, kdo má více bodů.

Zkušenosti:

- Na tuto činnost je třeba vyhradit celou hodinu, protože dětem bude trvat dlouho, než si vše připraví, vystříhnou a vytvoří. Poté dlouho zabere i úklid. Ideální je hned po dokončení využít slovník k opakování nebo k nějaké hře, aby děti viděly, proč vlastně slovník vyráběly.

Název: ***Molekuly (Mingle!)***



Zdroj: <http://genkienglish.net/mingle.htm>, učitelská praxe

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: propojení čísel s pohybem a živými „objekty“

- rozdělení do skupin pro další práci

Rozvíjená dovednost: poslech

Klíčové kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální

Charakter činnosti: pohybová hra

Jazyk: Make groups of..., čísla

Pomůcky: žádné

Metodický popis: Hráči se rozmístí v prostoru a na pokyn učitele „Make groups of...“ se rozdělí do skupinek podle čísla, které učitel řekne. Hráči, kteří „zbudou“, mohou buď vypadnout nebo hraje-li se na počet životů, odevzdá hráč jeden život.

Variace:

- Výbornou a zároveň obtížnou variací je využití částí těla. Pokyny vypadají takto: „Make groups of 4 noses. Make groups of 8 eyes, 10 hands...“. Obtížnost tkví v požadavku na kombinační schopnosti dětí. Velmi záleží na skupině, kterou učitel učí. Ne každá prvňácká skupina tuto variantu zvládne.

Zkušenosti:

- Pokud jsou ve skupině děti, které často zůstávají liché, je dobré zavést pravidlo, které říká, že hráč dvakrát po sobě nesmí tvořit skupinu se stejným hráčem. Někdy se to nepovede, ale pokud si děti na toto pravidlo zvyknou, je to příjemné zpestření i po děti, protože si musí všimnout svých spolužáků a musí se více soustředit na hru.

Název: **Elektrika**



Zdroj: vlastní úprava běžně využívané hry, nedohledatelný původ

Organizace: 2-4 skupiny po cca 5 dětech

Zacílení: propojení pohybu se slovem

- relaxace

Rozvíjená dovednost: poslech, mluvení

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní

Charakter činnosti: TPR, hra s kostkou

Jazyk: slovní zásoba - actions

Pomůcky: obrázková kostka

Metodický popis: Jsou vytvořeny dvě řady židlí zády k sobě (pro každou skupinu jedna řada). Děti sedí na židli a hledí před sebe. Pouze krajní hráči u učitele sledují učitele, který hodí kostkou. Podle toho, co padne na kostce, děti posílají šeptem (tichou poštou) instrukci poslednímu hráči, který ji co nejrychleji splní (skáče, „plave“...). Tým, který nejrychleji splní pokyn má bod. Poté se poslední hráč posouvá na začátek k učiteli a celé družstvo se posune o jedno místo. Tak se mohou vystřídat všichni na obou klíčových pozicích. Vítězí tým s nejvíce body.

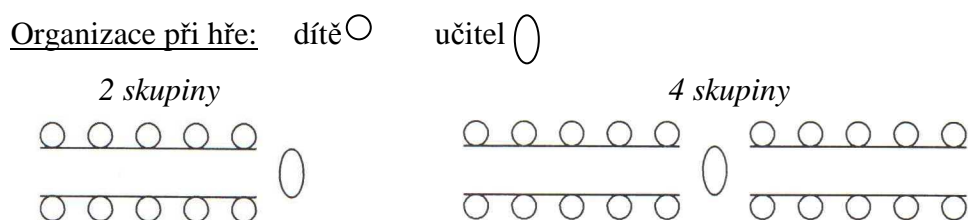
Variace:

- Tuto hru je možné variovat z hlediska slovní zásoby, obrázků na kostce.

- Je zřejmé, že podobné hry lze zaměřit i na čtení a psaní. Proto je v příloze vložena prázdná šablona, aby učitel mohl upravit obsah hry podmínkám své skupiny.

Zkušenosti:

- Děti budou možná šeptat příliš hlasitě a v důsledku toho někdo splní instrukci dříve, než k němu vůbec instrukce dojde. Stejně tak děti poblíž učitele mohou mít tendenci dívat se na kostku. Je důležité, aby ji viděli skutečně jen ti první z řady, protože pouze oni vysílají informaci dál a pokud by ji vyslovili špatně, někteří z těch, co viděli kostku neprávem, tuto informaci mohou opravit a to by nebylo spravedlivé.



Název: **Barevné kostky** 

Zdroj: vlastní

Organizace: skupiny po cca 4 dětech

Zacílení: opakování a dril slovní zásoby

Rozvíjená dovednost: mluvení

Klíčové kompetence: k učení, sociální a personální

Charakter činnosti: hra s kostkou

Jazyk: cílená slovní zásoba

Pomůcky: 2 kostky různé barvy pro každou skupinu

Metodický popis: Hráč, který je na řadě ve skupině, hodí oběma kostkami. Jedna z nich určuje kategorii slovní zásoby, druhá počet slov, který má hráč vyjmenovat. Pokud vyjmenuje správně určený počet slov z dané kategorie, získává tolik bodů, kolik slov vyslovil. Body se sčítají každé kolo, případně lze každé kolo počítat zvlášť a bod získá vítěz daného kola.

Př.

Modrá kostka- určuje kategorie slovní zásoby:

1 – animals, 2 – colours, 3 – food, 4 – clothes, 5 – actions, 6 – family members

Zelená kostka – určuje počet slov, které hráč musí vyslovit

Variace:

- Stejně jako u předchozích her tuto hru lze soustředit na jakékoliv téma s tím, že druhá kostka nemusí určovat počet slov, ale pouze body, které hráč získá za splnění úkolu z hodu první kostkou.

Název: ***Magické oko (Magic eye)***



Zdroj: Read (2007)

Organizace: celá třída

Zacílení: podpora schopnosti vyvolat slovo z paměti bez vizuální podpory (obrázku)

Rozvíjená dovednost: mluvení, poslech

Klíčové kompetence: k učení

Charakter činnosti: paměťová hra

Jazyk: What's this? It's... + požadovaná slovní zásoba

Pomůcky: karty s obrázky

Metodický popis: Karty s obrázky jsou přilepeny v řadě na tabuli. Učitel postupně ukazuje na jednotlivé karty a ptá se „What's this?“. Děti odpovídají „It's...(a dog). atd. Poté již učitel ukazuje na jednotlivé karty postupně, v různém pořadí, dokud nemá pocit, že si děti karty pamatují. Pak děti zavřou oči. Učitel jednu či dvě karty odebere. Znovu ukazuje na karty, ale i na prázdná místa a děti odpovídají. Tímto postupem se ideálně učitel dobere k tomu, že na tabuli nezbude žádná karta a přesto děti budou vědět, které místo patřilo té nebo oné kartě.

Variace:

- Tuto hru lze variovat tak, že karty nebudou v řadě, ale budou např. ve dvou sloupcích, v kruhu... Nejtěžší je, když karty nejsou uspořádané v žádný obrazec.
- Velmi obtížnou variantou je, když jsou karty nahrazeny čísly. Pokud si děti pamatují, které číslo zastupuje to či ono slovo, učitel karty s čísly promíchá a žáci se snaží je správně pojmenovat nebo jedno číslo po druhém zpět vyměnit za správný obrázek.

Název: *Na hlupáka (Silly me!)*



Zdroj: vlastní úprava (inspirace českými verzemi hry „Hu“, „Na blázny“, „Pako“)

Organizace: celá třída, skupina

Zacílení: představení a dril nové slovní zásoby

Rozvíjená dovednost: mluvení, příp. čtení

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, personální a sociální

Charakter činnosti: hra na role

Jazyk: What's this? It's..., What? + cílená slovní zásoba

Pomůcky: karty s obrázky i se slovy

Metodický popis: Hráči sedí v kruhu spolu s učitelem. Učitel (chytrák) se obrátí ke svému sousedu (hlupák) pro pravici, ukáže mu kartu s obrázkem a vedou následující rozhovor:

Učitel: „Look!“

Žák: „What's this?“

Učitel: „It's a house.“

Žák: „What?“

Učitel: „A house!“ (ukáže mu případně i kartu se slovem)

Žák: „A house?“

Učitel: „Yes, a house.“

Žák: „Ah, a house! Now I know!“

Žák převezme karty i roli chytráka a otočí se ke svému sousedovi po pravici (hlupákovi). Vedou stejný rozhovor.

Variace:

- Tuto hru lze hrát i s kartami se slovy, ale není to nutné.

Zkušenosti:

- Zkušenosti s touto hrou jsou velmi pozitivní, protože je to velká legrace pro žáky, ale zároveň výborná forma drilu slovní zásoby, což už často bývá pro žáky méně atraktivní. Výhodou je, že všichni mohou předvést své herecké umění v roli hlupáka a zároveň si vyzkoušet často až ironickou roli chytráka. Některé děti jsou stydlivější a nebudou své role příliš prožívat. Přesto se mi nikdy nestalo, že by tuto hru někdo odmítl hrát.

Název: **Ryt-mus!**



Zdroj: vlastní

Organizace: celá třída, skupina

Zacílení: rozvoj schopnosti odlišit rytmus a přízvuk jednotlivých slov

Rozvíjená dovednost: poslech, ústní projev

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní

Charakter činnosti: rytmická hra

Jazyk: What's this? + slovní zásoba (př. food)

Pomůcky: karty s obrázky, příp. tamburina

Metodický popis: Učitel rozmístí karty tak, aby na ně děti viděly. Vybere si jedno slovo a jeho rytmus vytleská, nebo zahraje na tamburinu. Př. „banana“ /bəˈnɑːnə/, přízvukná slabika je druhá, učitel tedy vytleská prostřední slabiku silněji a obě nepřízvukně jen zlehka a rychleji. Děti pak hádají, které z vystavených slov to je. Nevadí, když mají některá slova stejný rytmus, děti jich mohou vyjmenovat i víc.

Variace:

- Zajímavou variací je např. používání jiných zvuků (např. luskání) pro nepřízvukné slabiky a tleskání pro přízvukné.
- Lze dětem nabídnout i kartičky s rytmickými vzory, aby je přiřadily k obrázkům.

Název: **Loutka**



Zdroj: Slattery a Willis (2001); Slattery (2007); Read (2007), učitelská praxe

Organizace: celá třída

Zacílení: vytvoření příjemné a přátelské atmosféry pro výuku podporující aktivní účast
- rozeznat, procvičit, zapamatovat slovní zásobu či větné úseky

Rozvíjená dovednost: poslech, mluvení

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální

Charakter činnosti: práce s loutkou

Jazyk: jakýkoliv

Pomůcky: loutka

Metodický popis:

- *Udělej, co loutka řekne* (podobné jako „Následuj velitele“)

- *Opakuj, co loutka řekne* – učitel mluví hlasem loutky, využívá různou výšku hlasu, tempo, rytmus pro určitý jazyk a děti opakují
- *Oprav loutku* – učitel klade loutce otázky a „loutka odpovídá“ chybně – děti loutku opravují
- *Uhodni, na co loutka myslí* – na tabuli je 3-6 karet s obrázky; děti hádají, na který obrázek loutka myslí... „Is it...?“ a loutka odpovídá, chválí...
- *Pošli loutku dál!* – děti sedí v kruhu, hraje hudba a děti si posílají loutku dokola; kdykoliv hudba zastaví, dítě, které drží loutku řekne něco o sobě (I've got a sister, I like chocolate...)

Zkušenosti:

- Zkušenost s loutkou ukázala, že děti si ji rychle zamilují a udělají cokoli, aby loutku mohly pohladit a dokonce ji mít u sebe. Loutka má velikou autoritu u dětí. Je vhodné ji využít i pro takové momenty, kdy je třída hlučná se slovy „Shhh, quiet now, Norton is asleep!“ (šepot). Děti se většinou skutečně utiší.
- Obzvlášť aktivita „Oprav loutku“ je jistotou legrace a zábavy, protože pokud je učitel herec, může spolu s loutkou dělat zmatené obličejy, vymýšlet legrační a hloupé odpovědi, měnit hlas a velmi interaktivně pracovat s dětmi. To děti milují a je téměř stoprocentní, že u takové činnosti bude klid a každý se bude chtít účastnit.

2. 4. 3. Aktivita zaměřená na čtení či psaní

Název: ***Namaluj podle kostky!***



Zdroj: vlastní úprava, učitelská praxe

Organizace: malé skupiny po třech

Zacílení: rozpoznání vizuální podoby slov, spojení napsaného slova s obrázkem

Rozvíjená dovednost: čtení

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální, pracovní

Charakter činnosti: hra s kostkou, malování

Jazyk: slovní zásoba (lidské tělo)

Pomůcky: kostka se slovy, papír a tužka pro každou skupinu

Metodický popis: Děti sedí v malých skupinách a určí si pořadí, kdo bude házet první, druhý a třetí. První hodí kostkou, přečte slovo (část těla) a namaluje určitou část těla. Háze druhý a tak to pokračuje, dokud skupina nedokončí celou postavu (dokud jí nepadnou všechny strany kostky). Pokud např. podruhé padne tělo, skupina nakreslí tělo pro další postavu. Může se pak stát, že bude mít rozkreslené čtyři postavy, ale nemusí se jim dařit ani jednu z nich dokončit.

Variace:

- Hra může být zaměřená jako soutěž, která skupina první namaluje 3 postavy, atp.
- Na kostce nemusí být psaná slova, mohou tam být i jen obrázky částí těla, ale potom není příliš rozvíjen cizí jazyk, protože žáci kreslí to, co vidí. U této varianty by podmínkou mohlo být také slovo vyslovit nebo k němu vybrat správnou textovou kartu.
- Lze hrát i s obyčejnou kostkou, kdy každé číslo představuje určitou část těla.
- Hru lze hrát i s dvěma kostkami, přičemž na jedné jsou napsány základní části těla a na druhé např. části obličeje. O to je pak hra složitější a náročnější. (viz. přílohy)
- Na jedné straně kostky může být „žolík“ (joker), který pokud padne na kostce, dětem umožní zvolit k malování tu část těla, kterou si vyberou.

Zkušenosti: Je dobré dětem hru demonstrovat u tabule. Zároveň je dobré nakreslit předlohu postavy na tabuli podle částí těla, které jsou na kostce. Některým dětem může činit potíže kreslit nejprve nos a nohy, teprve potom hlavu a tělo.

Název: **Storytime!**



Zdroj: <http://www.teachingenglish.org.uk/try/britlit/little-red-riding-hood>, Read, 2007

Organizace: celá třída, skupina, práce v malých skupinách i individuálně

Zacílení: rozvoj schopnosti porozumět souvislému textu, rozvoj práce ve skupině, rozvoj psaní

Rozvíjená dovednost: poslech, ústní projev, čtení, psaní

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální

Charakter činnosti: práce s příběhem, s písničkou

Jazyk: Grandma, woodcutter, wolf, wood, eyes, ears, nose, teeth, see, hear, smell, eat

Pomůcky: karty s postavami, karty se slovy, pracovní list pro žáky, text písničky, text příběhu

Metodický popis:

- Učitel rozdělí děti do skupinek cca po 3-4. Žáci dostanou rozstříhané obrázky postav z příběhu a pokusí se je jako puzzle složit. Poté k nim přiřadí správnou kartu se slovem. Učitel zkontroluje spolu s dětmi, připomenou si názvy postav a děti zkusí vyprávět, o čem příběh je (v češtině). Zároveň učitel vysvětlí dětem význam slova „wood“. Ostatní slova již děti znají.
- Učitel rozdá pracovní list (viz přílohy) každému dítěti a vysvětlí, v čem spočívá jejich úkol v průběhu čtení. Děti i učitel sedí v kruhu a učitel čte příběh. Ideálně si učitel připraví i karty k příběhu i karty s obrázky (dostupné z webových stránek). Učitel dbá zásad při čtení (nebo vyprávění) příběhu. Po dočtení si žáci kontrolují odpovědi v pracovním listu.
- Poté učitel děti seznámí s krátkou písničkou (viz. přílohy) a s dětmi se ji naučí. Poté učitel čte příběh znovu a v místě, kde s Karkulka ptá, „Proč máš tak velké..?“ část dětí zpívá Karkulčinu pasáž a část zpívá „vlka“.

Variace: Čtení příběhu lze pojmout pokaždé jinak, toto je ukázková varianta.

Zkušenosti: Děti určitě v písničce budou chtít vyzkoušet obě části (vlka i Karkulku), je tedy dobré, aby se děti vystřídal.

Název: ***Kolo zvířat***



Zdroj: Read, 2007

Organizace: individuální práce, dvojice

Zacílení: poslech a porozumění instrukci, výroba kola, spojení obrázků a slov, práce ve dvojici

Rozvíjená dovednost: poslech, psaní, čtení, ústní projev

Klíčové kompetence: pracovní, sociální a personální, k učení, komunikativní

Charakter činnosti: rukodělná činnost, hra

Jazyk: požadovaná slovní zásoba, instrukce (cut, write, draw, colour...)

Pomůcky: šablona pro každého, nůžky, patent či pomůcka na spojení obou kol k sobě, psací potřeby

Metodický popis: Učitel rozdává každému dítěti šablonu a pomocí instrukcí v angličtině a vlastní demonstrací vysvětlí dětem, jak postupovat při výrobě.

„Cut the circles. Write the names of your favourite animals (or pets). Then draw pictures of the animals...“ Instrukce týkající se toho, kam přesně nakreslit zvíře, aby korespondovalo se správným slovem, učitel podává v češtině.

Variace: Je možné vytvořit kolo na jakékoliv téma. Lze je využít i k příběhu. Užitečné je velké kolo počasí, které může být pověšeno ve třídě a upraveno, kdykoliv se počasí změní.

Zkušenosti: Prvňákům bude pravděpodobně činit problém vystřížení a spojení patentem, proto učitel musí být připraven jim pomoci. Dětem činnost určitě bude trvat déle a ve třídě bude nepořádek. Je třeba počítat s časem na úklid.



Název: ***Spoj obrázek se slovem (Pexeso, Domino, Kvarteto)***

Zdroj: vlastní úprava, běžná aktivita – nedohledatelný původ, potvrzené učiteli z praxe

Organizace: celá třída, skupina, příp. dvojice

Zacílení: propojení vizuální představy (obrázku) s psanou formou slova

Rozvíjená dovednost: čtení, příp. psaní, poslech, mluvení

Klíčové kompetence: k učení, sociální a personální

Charakter činnosti: spojování (lze změnit v karetní hru s pravidly)

Jazyk: cílená slovní zásoba

Pomůcky: obrázky a karty se slovy

Metodický popis: Žáci sedí ideálně v kruhu, v jehož středu jsou rozloženy karty se slovy. Učitel ukáže kartu s obrázkem a ptá se „What’s this?“. Děti odpovídají „It’s ...“. Učitel je požádá, aby k němu přiřadily správnou kartu se slovem „Can you find the word?“. Děti pak připevňují karty se slovy i obrázky na tabuli nebo je spojují např. na zemi.

Variace:

- Je jednoduché tuto činnost variovat mnoha způsoby. Např. obrázky a slova jsou rozmístěna na tabuli a děti chodí k tabuli a spojují správná slova s obrázky.
- Ztížení této aktivity spočívá např. v tom, že děti vyberou správnou kartu se slovem a slovo se pak pokusí napsat na tabuli k odpovídajícímu obrázku.

- Lze tuto činnost pojmout i jako hru – př. Domino. Děti hrají ve dvojicích podle pravidel domina. (Pro kontrolu mohou využít slovníček nebo učebnici, kde jsou slova napsaná). Ukázková sada domina v příloze.
- Stejně tak lze hrát pexeso či kvarteto na základě textových a obrázkových karet.

Zkušenosti:

- Je třeba monitorovat, zda děti správně čtou slova na kartičkách, aby pak nedocházelo k tomu, že dítě např. u kvarteta neodevzdá požadovanou kartu a jiný hráč to pak může vnímat jako podvod.

Název: *Co chybí? (What's missing?)*



Zdroj: vlastní, běžně používaná hra, nedohledatelný původ

Organizace: celá skupina

Zacílení: podpora rozvoje paměti a vybavení si slova bez hmatatelné podpory

Rozvíjená dovednost: čtení

Klíčové kompetence: k učení, sociální a personální, komunikativní

Charakter činnosti: paměťová hra

Jazyk: cílená slovní zásoba, What's missing?

Pomůcky: karty se slovy a obrázky

Metodický popis: Karty jsou rozmístěny na zemi nebo na tabuli a jedno z dětí jde za dveře. Učitel schová jednu nebo více karet a ostatní děti zavolají na kamaráda „Come in. Look, what's missing?“ Dítě se snaží přijít na to, co v sestavě karet chybí. (Jsou obsaženy jak textové tak obrázkové karty).

Variace:

- U této hry záleží na tom, zda jsou karty uspořádány do nějakého tvaru a mají stále stejné místo nebo zda jsou rozmístěny náhodně a po odebrání karet jsou ještě promíchány (tato verze je logicky náročnější).
- Učitel vždy může požádat některé z dětí, aby odebraly několik karet. Děti jsou více zapojené a zajímá je, jestli zrovna jejich karta bude pro kamaráda obtížná.
- Pro větší skupinu dětí může být tato hra nudná, proto je možnou variantou rozdělit děti na dvě skupiny. První skupina odebere několik karet a vybraný člen druhé skupiny se snaží přijít na to, které karty chybí. Je tedy zapojeno více dětí a navíc náboj hry a soutěže je pro děti motivačním prvkem.

Zkušenosti:

- Výhodou varianty, kdy odebírají karty děti, je, že ony chtějí vybrat co nejtěžší karty. Ukazují tak, s čím samy možná mají problémy, co je pro ně obtížné.
- Pokud je hra pojata jako soutěž mezi týmy, je dobré si ohlídat, aby byly skupiny vyrovnané a aby jedna skupina stále jen neprohrávala. Tato hra je skvělým tréninkem pro práci ve skupině. Pro děti je obtížné přijmout prohru skupiny, tím spíš, pokud na ní má podíl jen můj kamarád. Přesto se děti musí učit pracovat jako tým, nehádat se, neobviňovat se, ale naopak podpořit a povzbudit se navzájem.



Název: ***První písmeno***

Zdroj: vlastní, potvrzené učiteli z praxe

Organizace: celá třída, příp. skupinky

Zacílení: rozvoj schopnosti analyzovat první písmeno slova

Rozvíjená dovednost: čtení písmen (příp. psaní), mluvení

Klíčové kompetence: k učení, pracovní

Charakter činnosti: pohybová aktivita, třídění

Jazyk: jakákoliv slovní zásoba

Pomůcky: počáteční písmena slov, karty s obrázky

Metodický popis: Po třídě jsou rozmístěna písmena a na tabuli jsou obrázky. Úkolem dětí je písmena najít a správně je přiřadit k obrázkům podle toho, na jaké písmeno slovo (obrázek) začíná a slovo správně vyslovit. Pokud děti chtějí, mohou se pokusit dopsat celé slovo na tabuli.

Variace:

- Tuto aktivitu lze udělat zajímavější tak, že děti soutěží ve skupinách o to, kdo první nalezne všechna písmena a správně je přiřadí.
- Lze také zvolit opačný postup – přiřazovat obrázky k písmenům a třídit tak slova do skupin
- Lze vytvořit i jednoduchý pracovní list (viz. přílohy) k jakémukoliv tématu založený na tomto principu. Pak práce u tabule může sloužit jako kontrola samostatné práce.

Zkušenosti:

- Je dobré vymyslet tolik slov, aby na každé dítě zbylo písmeno a obrázek, protože děti si velmi dobře spočítají, jak často jsou nebo nejsou vyvoláni, obzvlášť pokud je jazyk opravdu baví.

Název: **Vytvoř slovo**



Zdroj: vlastní úprava, inspirace Nixon, Tomlinson (2005)

Organizace: individuální práce

Zacílení: podpora analýzy a syntézy písmen ve slovo, uvědomění si skladby písmen ve slově, příprava na čtení a psaní

Rozvíjená dovednost: čtení, příp. psaní

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, pracovní

Charakter činnosti: spojování písmen v slova

Jazyk: cílená slovní zásoba

Pomůcky: pracovní listy s tabulkami pro skládání slov (přílohy), kartičky s písmeny

Metodický popis: Učitel nejprve slova procvičí ústně, ujistí se, že děti slova znají a umí je správně vyslovit. Poté každé z dětí obdrží kartičky s písmeny a pracovní listy a začnou individuálně skládat písmena do slov. Učitel zadá pravidlo, že děti musí slova skládat jedno po druhém, ne na přeskáčku a další slovo smí skládat poté, co učitel zkontroluje předchozí slovo a žák jej správně vysloví.

Variace:

- Pro kontrolu, že děti vnímají slovo i jako celek, lze zařadit úkol, aby děti slovo po složení vedle tabulky také zapsaly. Pokud se jedná o leváky, je lepší, aby slovo psaly na jiný papír, protože by si mohly písmena v tabulce ve slově rozházet.
- Lze vypustit tabulku (vzor) a pouze vyslovit slovo, které mají děti složit. Pro ulehčení děti mohou využít učebnici či slovníček, kde však slovo musí samy najít a pak složit. Tím tato činnost stále vyžaduje schopnost dítěte odlišit jednotlivá slova a je náročnější, než činnost základní.
- Vůbec nejobtížnější variantou je dětem nadiktovat, dát či napsat skupinu písmen, ze kterých děti mají složit slovo, ale musí samy přijít na to, jaké. Určitě je nutné jim poradit, o jaký tématický okruh se jedná. Opět lze na pomoc vzít učebnici. Tato varianta je podobná jedné z variant aktivity „Tajné slovo“.

Zkušenosti:

- Z tohoto úkolu lze udělat i soutěž, přesto ji však u prvňáků nedoporučuji, i když na základě vzoru by dítě nemělo mít problém slovo poskládat. Časový tlak vytváří zbytečný stres a není dobré, aby si děti spojily čtení a psaní se stresem.
- Poslední z variant je natolik náročná, že ji lze využít s opravdu zdatnými dětmi anebo ji ponechat na druhý ročník.

Název: ***Tajné slovo***



Zdroj: vlastní

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: podpora vizuální představy slova a vybavení slova na základě několika písmen ze slova, podpora kombinační schopnosti (kombinace písmen v slovo)

Rozvíjená dovednost: čtení, psaní

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní

Charakter činnosti: hra s písmeny

Jazyk: cílená slovní zásoba

Pomůcky: karty se slovy, posuvná šablona (papír s okénkem pro jedno, příp. posouváním pro více písmen), kartičky s obrázky či se slovy pro každé dítě

Metodický popis: Učitel nejprve procvičí slovní zásobu a vizuální podobu slov. Poté šablonou zakryje slovo a odkrývá jedno písmeno po druhém (odkryje jedno písmeno, šablonu posune a ukáže jiné písmeno). Pokaždé je vidět pouze jedno písmeno. Pokud dítě ví, jaké slovo učitel drží v ruce, zvedne kartičku s obrázkem či textem, aby ji učitel viděl.

Variace:

- Zjednodušení – zpočátku bude možná potřeba ukázat najednou dvě nebo tři písmena (záleží na délce slova), protože izolovaná písmena budou pro děti obtížná (syntéza písmen pouze „v hlavě“ je velmi těžký proces).
- Pokud děti zvládají základní verzi, lze ji ztížit tak, že učitel bude písmena odkrývat na přeskáčku (od prostředku, od konce...). Ne každý však tuto činnost zvládne, proto lze povolit dětem, aby si písmena psaly na papír a pak z nich sestavily slovo. Tím se tato variace podobá variantě aktivity vytvoř slovo.

Nabídnutím prvního či posledního písmene můžeme dětem velmi pomoci a ukázat jim strategii pro skládání slov touto formou.

Zkušenosti:

- Tato činnost je dalším možným stupněm činnosti „Vytvoř slovo“. Naváže tak na velmi dobře procvičená slova a dál bude rozvíjet a trénovat dětskou paměť.

Název: **Detektiv**



Zdroj: učitelská praxe

Organizace: celá skupina, třída

Zacílení: podpora propojení poslechu s vizuální podobou slova, hlásky

Rozvíjená dovednost: poslech, čtení

Klíčové kompetence: k učení, sociální a personální

Charakter činnosti: písnička, hra

Jazyk: text písničky

Pomůcky: CD s nahrávkou (Jolly songs), karty s obrázky a s písmeny

Metodický popis: Děti sedí v kruhu a uprostřed kruhu jsou rozmístěné obrázky a karty s písmeny. Učitel pustí píseň a děti mají za úkol vybrat správný obrázek a kartu s písmenem odpovídající hlásce, na kterou je zaměřená písnička. Za každou správně vybranou kartu získává dítě bod. Detektivem se stává dítě, které má na konci nejvíce bodů.

Variace:

- Osvědčilo se písmena rozmístit po třídě a dodat hře punc náhody. Dítě, které je zrovna nejbližší kartě s hledaným písmenem má zcela jistě větší šanci na úspěch. Navíc je zapojen i pohyb dětí.
- Protože původní verze je zaměřená i na rychlost, variantou může být individuální práce – každé dítě má své karty, ze kterých vybírá.
- Ne každý učitel pracuje s písmeny, proto je variantou vytvoření pracovního listu k jakékoliv písni a úkolem dětí je na základě poslechu správně seřadit obrázky k písni (např. podle slov).

Zkušenosti:

- Zkušenost učitele je velmi pozitivní, protože děti s písničkami pracují rády a málokdy se stane, že by se někdo nezapojil.

- Je potřeba jasně určit pravidla, pokud hraje celá skupina dohromady. Děti se často dohadují, kdo našel kartu první. Je na učiteli, jaká kritéria pro hru zadá.

Název: **Krokodýl**



Zdroj: Hašpachová, Řandová (2005)

Organizace: celá třída, skupina

Zacílení: rozvoj postřehu a pohotového čtení

Rozvíjená dovednost: mluvení, poslech, čtení, psaní

Klíčové kompetence: sociální a personální, komunikativní

Charakter činnosti: pohybová hra

Jazyk: I'm the nasty crocodile and I want to eat... (+ potřebná slovní zásoba)

Pomůcky: papír, tužka

Metodický popis: Každé dítě si na cedulku A5 velkým písmem napíše 1 slovo z učitelem zadaného okruhu slovní zásoby. Děti stojí v kruhu, alespoň 3m průměr. Jedno z dětí je krokodýl, stojí uprostřed a vybírá si oběť, kterou chce sníst. Má-li vybráno, říká: „I'm the nasty crocodile and I want to eat např. MAGDA!“ V tu chvíli se vydá k oběti, ale smí jít pouze tak, že dělá mini-krůčky (levou nohu dá před pravou tak, že se pata levé a špička pravé nohy dotýká) v co nejrychlejším tempu. Mezitím oběť vybere svého zachránce a vykřikne jeho jméno. Zachránce musí rychle přechíst a vyslovit slovo, které má oběť na papíře a tím ji zachrání. Pokud krokodýl chytí oběť dřív než ji zachránce zachrání, oběť se stává krokodýlem. Pokud přijde krokodýl pozdě, vrací se na střed a začíná znovu.

Variace:

- Pokud děti nejsou ve čtení dost sebevědomé, je možné karty se slovy nahradit obrázky. Postup je úplně stejný.
- Oblíbenou změnou je na lístečky napsat jen počáteční písmeno a zachránce musí vyslovit jakékoliv slovo začínající tím písmenem.

Zkušenosti:

- Zkušenosti s touto hrou jsou velmi pozitivní. Děti berou hru vážně a vžívají se do role obětí, zachránců i krokodýla velmi rychle. Dokážou vytvořit napětí, ale zároveň se velmi dobře bavit.

- Pokud je některé z dětí slabší ve čtení, je lepší ke slovu připojit i obrázek, aby mělo jinou vizuální oporu. Ne každé dítě pod tlakem zvládne číst.

Název: **Čokoláda**



Zdroj: inspirace Argondizzo (1992); vlastní úprava

Organizace: skupiny po 4-5 dětech

Zacílení: opakování slovní zásoby spojené s pohybem

Rozvíjená dovednost: čtení (jen minimálně), mluvení

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, k učení

Charakter činnosti: pohybová hra

Jazyk: různé kategorie slovíček

Pomůcky: křída, lze hrát v místnosti, ideálně venku

Metodický popis: Učitel nakreslí na zem křídou „tabulku čokolády“ s šesti až osmi políčky ve dvou řadách (nákres v příloze). Do každého pole vepíše určité téma či kategorii. Každá skupinka dětí má svou „čokoládu“. Děti si ve skupině určí pořadí, ve kterém budou hrát. Cílem hry je projít tabulku čokolády až do konce. Hráč začíná prvním tématem. Hráč potřebuje k absolvování prvního kola stejný počet slov, jako je počet polí v tabulce (6-8). Hráč „skočí“ do 1. pole a dvakrát poskočí a zároveň s každým poskokem vysloví slovo k danému tématu (př. white, white). Pro každé pole potřebuje jiné slovo (viz. přílohy). Pokud bez zastavení projde všechna pole tabulky, může hráč pokračovat druhým tématem. Tak pokračuje, dokud nezaváhá a neudělá chybu. Pokud chybuje, jde na řadu další hráč. Vítězem je ten, kdo první dojde k poslednímu tématu a úspěšně je projde.

Variace:

- Lze variovat počet polí v tabulce podle zdatnosti dané skupiny. Lze mít pouze čtyři pole, pokud je pro děti obtížné vybavit si více slov.

Zkušenosti:

- Protože tato hra vyžaduje pohotové vybavení si slovíček, je dobré děti rozdělit do skupin podle aktuální úrovně jejich znalostí. Tím lze hru variovat a upravit ji tak potřebám různých dětí.
- Některé děti jsou velmi zdatné v tomto typu hry, jiné méně. Proto je vhodné nechat hráče absolvovat jedno téma v jednom kole a poté, co se všichni hráči

pokusí o zvládnutí tématu 1, pokračuje se druhým kolem, ve kterém buď hráč opakuje téma 1, pokud je nezvládl nebo pokračuje dalším tématem v pořadí. Zabrání se tak dlouhé neaktivitě dětí ve skupině v případě, že hraje nějaký zdatný hráč, který je schopen zvládnout více témat v řadě.

- Tip – učitel by měl raději nakreslit vzorovou tabulku na tabuli, pokud se hra hraje ve třídě, protože témata se z podlahy rychle „ošoupou“ a nebudou vidět. Navíc děti by měly křídla na botách a roznášely by nepořádek po třídě nebo po chodbě.



Název: ***Provázkový slovníček***

Zdroj: vlastní úprava, inspirace Jolly Phonics – String joining

Organizace: individuální práce

Zacílení: propojení procvičení slovní zásoby s činností zaměřenou na motoriku

Rozvíjená dovednost: čtení

Klíčové kompetence: k učení, pracovní

Charakter činnosti: manipulační, spojování slov s obrázky, práce pro rychlíky

Jazyk: slovní zásoba z různých oblastí

Pomůcky: podlepené pracovní listy s provázky

Metodický popis: Tato činnost je vhodná jako „timefiller“ („výplň času“), když učitel potřebuje s některými dětmi pracovat individuálně. Ostatní si mohou procvičovat slovíčka zábavnou formou, mohou si tabulky střídat, zatímco učitel má čas na práci s ostatními dětmi. Děti spojují slovo s obrázkem (viz. příloha č. 3e).

Variace:

- První variantou je obdobný pracovní list, ve kterém je slovo jako celek a pak volně rozmístěná písmena po ploše a obrázek. Děti spojují písmena v slovo (popořadě) a k tomu připojí i obrázek. Ideálně má každé slovo jinou barvu provázku, aby se slova nepletla dohromady. (viz. příloha č. 6m).



Název: ***Nalep slovníček***

Zdroj: vlastní úprava, inspirace Jolly Phonics – Sentence sticking

Organizace: celá třída (individuální práce)

Zacílení: fixování slovní zásoby pomocí pracovní činnosti

Rozvíjená dovednost: čtení

Klíčové kompetence: k učení, pracovní

Charakter činnosti: rukodělná činnost

Jazyk: slovní zásoba - clothes

Pomůcky: pracovní list pro každého, nůžky, lepidlo

Metodický popis: Učitel po představení slovní zásoby rozdá každému dítěti pracovní list (viz. příloha č. 6n) a každý si připraví nůžky a lepidlo. Učitel anglickými instrukcemi („Cut the words“) dává pokyn dětem k vystřížení slovíček. Poté říká „Can you find socks? Yes? Where is the picture of the socks? Put it to the picture.“ Děti tímto způsobem nejprve kartičky se slovy rozmístí ke správným obrázkům. Učitel řekne dětem, aby kartičky nalepily „Glue (or Stick) the cards to the pictures.“ Děti kartičky nalepí, vybarví obrázky a slovníček je hotový. Mohou si jej vložit do portfolio nebo do své složky.

Variace:

- V příloze je šablona, do které stačí vlepit obrázky a slova a materiál okopírovat dětem. Lze tedy aktivitu upravit pro jakoukoliv slovní zásobu, případně i kratičké věty.

2. 4. 4. Pomůcky

Následující krátká kapitola je věnována pomůckám, které učitel může s žáky vytvořit během roku a využívat je každou hodinu nebo jako pravidelnou součást výuky. Tyto nápady jsou popsány v odborných metodických knihách a zároveň jsou ověřené praxí učitelů, kteří nápady zmínili v rozhovorech.

Název: ***Kalendář a počasník***

Zdroj: Argondizzo, 1992

Zacílení: podpora smyslu pro povinnost, manipulace s kalendářem

Rozvíjená dovednost: čtení

Klíčové kompetence: k učení, pracovní

Charakter činnosti: rutina, manipulace s kalendářem

Jazyk: měsíce, dny v týdnu, jednoduché výrazy pro počasí (př. sunny, cloudy...)

Pomůcky: vyrobený kalendář, šablona s počasím, nástěnka

Metodický popis:

- Lze vytvořit jednoduchý kalendář s měsíci, dny v týdnu, čísla od 1 do 31. Dítě, které má službu nebo je vybráno učitelem má za úkol nastavit datum a den v týdnu, případně měsíc. Je logické, že tato slovní zásoba není pro 1. třídu běžná, přesto se tato činnost může stát rutinní a děti se velmi rychle naučí s kalendářem pracovat.
- Podobně jako kalendář, i jednoduché obrázky (symboly) pro určitý typ počasí lze namalovat na šablonu (např. podobným stylem jako „Kolo zvířat nebo jako „hodiny“ s ručičkou) a v úvodu hodiny lze hovořit kratičce o tom, jaké je ten den počasí a nastavit je tam. Případně může být na nástěnce i list, kam děti počasí zaznamenávají spolu s datem.

Slovník

- Podle abecedy

Postupem času se začne rozrůstat slovní zásoba dětí. Lze vytvářet „slovník“ – ideální je mít např. ušitý kapsář. Každá kapsa zastupuje jedno písmeno abecedy a obsahuje obrázky či textové karty se slovy, jež začínají určitým písmenem. Tento způsob třídění slov může být příhodným právě pokud se začíná se čtením a psaním, protože děti se učí pracovat se slovníkem a hledat určitá slova podle počátečních písmen.

- Podle tématu

Stejně jako je abecední kapsář, lze vytvářet i tématický kapsář, který je možná přehlednější, protože obvykle jsou aktivity či kapitoly v učebnici zaměřeny na konkrétní téma.

Portfolio

Podobně jako v jiných předmětech, i při výuce cizího jazyka je velmi užitečné vytvářet portfolio. C. Argondizzo nepoužívá výraz portfolio, ale složka, ve které by měly být obrázky, materiály od učitele, kartičky s obrázky, písmeny a slovy, hodnocení učitele i sebehodnocení žáka. Každý měsíc by měl být tzv. „složkový den“, kdy děti ukazují svou složku učiteli a komentují ji. Poté si vezmou složku domů a ukáží ji také rodičům, aby měli představu, co se děti v hodinách cizího jazyka učí a co dělají.

Odměny

Přestože nástrojů k hodnocení je hodně (známky, pochvaly, samolepky, razítka a další), je důležité, aby i hodnocení probíhalo v cizím jazyce. Vytvoření jednoduchých štítků, do kterých pak jen stačí doplnit konkrétní údaj (jméno, dovednost, aj.) budou pro děti velmi cenné, protože budou přesně vědět, za co byly pochváleni a za co odměnu dostaly. Děti je mohou vkládat do portfolia k určitým pracím, atp. V příloze č. 6m je několik nápadů, jak takové štítky pojmout jak z literatury, tak i z učitelské praxe.

3. SHRnutí PRAKTICKÉ ČÁSTI

V praktické části diplomové práce jsem se více zaměřila na práci učitele cizího jazyka v 1. třídě. Cílem mého výzkumu bylo zmapovat, zda jsou učitelé připraveni na ranou výuku cizího jazyka, jaké jsou jejich postoje a zkušenosti s výukou cizího jazyka v 1. třídě. Zároveň jsem si stanovila za cíl uspořádat „Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky“, který by obsahoval aktivity zaměřené na všechny čtyři základní dovednosti v cizím jazyce a byl určen především učitelům cizího jazyka, kteří pracují s dětmi v 1. třídě.

Z dotazníkového šetření, kterého se zúčastnili učitelé mající zkušenost s výukou cizího jazyka v 1. třídě, vyplynulo několik důležitých faktů. Současní učitelé vyučující anglický jazyk v 1. třídě jsou povětšinou kvalifikovaní učitelé pro 1. stupeň se zaměřením na výuku cizího jazyka. Metody výuky, které tito učitelé využívají, jsou adekvátní věku a schopnostem dětí v 1. třídě. Učitelé používají pro svou výuku kvalitní materiály a moderní pomůcky, včetně interaktivní tabule, počítačů a jiných médií.

Interaktivní tabule se stala pro některé učitele klíčovým nástrojem pro výuku cizího jazyka, proto jsem věnovala jednu podkapitolu zkušenostem těchto učitelů. Interaktivní tabule ve výuce anglického jazyka slouží jako hlavní zdroj kontaktu dětí s rodilým mluvčím, tedy se správným výslovnostním vzorem. Zároveň učitelé využívají možnosti práce dětí ve skupině, ve které mohou rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout dětem příležitost k rozvoji všech dovedností, potřebných k osvojení si cizího jazyka.

Převážná část učitelů považuje za klíčový v 1. třídě především rozvoj komunikace, porozumění a v neposlední řadě vytvoření kladného vztahu k učení se cizímu jazyku a k cizím jazykům vůbec. Učitelé příliš nevyznávají výuku čtení a psaní v cizím jazyce v tomto ročníku, přesto se však najdou učitelé, kteří pozvolna tyto dvě dovednosti zapojují. Poměrně novou metodou na poli rané výuky cizích jazyků u nás je využívání metody *Jolly Phonics*, pomocí které se děti v 1. třídě učí číst a psát v anglickém jazyce. Protože se jedná o metodu běžně využívanou v anglicky mluvících zemích u dětí, jejichž mateřštinou je anglický jazyk a u nás tato metoda není rozšířená, byla této metodě věnována část výzkumu.

Úspěšné využívání metody *Jolly Phonics* v 1. třídách českých škol dokazuje, že je možné realizovat rozvoj všech jazykových dovedností adekvátně věku i v omezených

časových i materiálních podmínkách. Slova učitelek majících zkušenost s *Jolly Phonics* dokládají vysokou motivovanost dětí pro učení se čtení a psaní v cizím jazyce, což může být klíčové pro jejich další učení. V dnešní době se může často jevit jako obtížné motivovat dítě k práci, nicméně vědomí vlastního úspěchu a schopnosti přečíst si příběh sám zároveň v češtině i v angličtině je pro děti velkou hybnou silou. Proto by doporučením pro učitele cizích jazyků mohlo být více se otevřít možnostem, které nás obklopují a přehodnotit své často velmi rigidní názory na danou problematiku. Může se tak otevřít nejen nám, ale i dětem nová zajímavá cesta, kterou můžeme, ale nemusíme zvolit.

Výstupem praktické části diplomové práce je „Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky“, který obsahuje aktivity zaměřené na rozvoj všech dovedností v cizím jazyce. *Sborník nápadů* je výsledkem analýzy odborné metodické literatury, akčního výzkumu vedeného ve skupině prvňáků a především také výsledkem spolupráce s učiteli ze školní praxe. Tvorba *Sborníku nápadů* měla být z velké části založená na aktivitách pocházejících přímo ze tříd, ve kterých dotazovaní učitelé vyučují. Učitelé však povětšinou potvrdili úspěšnost a oblíbenost aktivit, které do *Sborníku nápadů* byly zařazeny jako výsledek analýzy odborné metodické literatury a mé vlastní učitelské praxe. Výjimečně od nich byla získána aktivita pro *Sborník nápadů* nová, což může svědčit o skutečném zájmu učitelů o daný obor a chuti hledat nové nápady. *Sborník nápadů* tedy není založen především na aktivitách z dílny zkušených učitelů, přesto však nabízí pestrou škálu aktivit, které mohou být pro mnohé nové.

Jsem přesvědčena, že praktická část splnila své cíle a může poskytnout přínosné informace a materiály učitelům zkušeným i těm, kteří do praxe vstupují jako nováčci.

Závěr

Diplomová práce sledovala několik cílů. Pro teoretickou část bylo cílem vytvořit informační materiál pro učitele, jež poskytne dostačující teoretické podklady pro výuku cizího jazyka v 1. třídě. Praktická část cíleně zkoumala současné pojetí výuky cizích jazyků v 1. třídě a na základě výsledků šetření, analýzy odborné metodické literatury a zkušeností učitelů měl být vytvořen „Sborník nápadů a aktivit pro prvňáky“. Do *Sborníku nápadů* se podařilo uspořádat 27 aktivit a je mu věnována celá kapitola 2. 4.

Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že většina dotázaných učitelů má potřebné vzdělání pro výuku cizích jazyků na 1. stupni a zároveň považuje za důležité dále se vzdělávat a sledovat trendy ve výuce cizích jazyků. Ukázalo se, že přestože převážná část učitelů považuje za nejdůležitější rozvoj komunikace (myšleno poslech a ústní projev) a porozumění v cizím jazyce, objevují se i tací, kteří vnímají rozvoj čtení a psaní v 1. třídě za přínosný, motivující a především svou praxí dokazují, že tyto dovednosti lze skutečně úspěšně rozvíjet a pomoci tak dětem získat samostatný přístup k novým informacím i zábavě.

Zpracování teoretických podkladů pro práci učitele cizího jazyka v 1. třídě považuji za zdařilý metodický materiál opírající se o poznatky z vývojové psychologie, dokumenty vztahující se k rané výuce cizích jazyků a v neposlední řadě o klíčovou odbornou metodickou literaturu. Tento materiál, v praktické části doplněn a víceméně také potvrzen zkušenostmi učitelů z praxe, může být zdrojem inspirace pro ty, kteří nebyli zařazeni do výzkumu, protože zkušenost s výukou cizího jazyka u prvňáků zatím nemají, ale možná by rádi s podobnou činností začali. Věřím však, že výstupy diplomové práce mohou být cenné i pro zkušené učitele tím, že shrnují individuální názory a zkušenosti různých učitelů a zprostředkovávají tak kontakt s jednotlivými individuálními výukovými styly. Zároveň mi práce na této diplomové práci umožnila seznámit se s mnohými zkušenostmi mých budoucích kolegů ve velmi zhuštěné podobě, což by jinak nepochybně trvalo řadu let a v takové formě by se to ani nemuselo podařit.

Na základě shrnutí teoretické i praktické části lze konstatovat, že tato diplomová práce v rámci možností splnila cíle vytyčené v úvodu práce.

Použitá literatura

- **Baladová, G. a kol.** *Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ.* Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-15-1.
- **Baladová, G. a kol.** *Jazyková propedeutika pro učitele 1. stupně ZŠ.* Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-14-4.
- **Brewster, J., Ellis, G., Girard, D.** *The Primary English Teacher's Guide.* Harmondsworth: Penguin Books, 1992. ISBN 0-140-81359-4.
- **Dunn, O.** *Beginning English with young children.* London: Macmillan Publishers LTD, 1983. ISBN 0-333-33307-1.
- **Fidge, L.** *Writing 1 (Composition).* Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2002. ISBN 0-333-77686-0.
- **Fyke, L., Sinclair, K.** *Jolly Songs.* Jolly Learning Ltd. 2005. ISBN 978-184414-069-5.
- **Gavora, P.** *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000. ISBN 80-8593179-6.
- **Halliwell, S.** *Teaching English in the Primary Classroom.* New York: Longman Inc., 1992. ISBN 0-582-07109-7.
- **Hanšpachová, J., Řandová, Z.** *Angličtina plná her.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-790-6.
- **Choděra, R., Ries, L.** *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisíciletí.* Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-157-6.
- **Klégrová, J.** *Máme doma prvňáčka.* Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1020-1.
- **Kreislová, Z.** *Krok za krokem 1. třídou. Rady pro učitele.* Praha: Grada Publishing a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2038-8.
- **Kutálková, D.** *Slovo za slovem – O vývoji a poruchách dětské řeči.* Praha: KPK Praha, s. r. o., 1992. ISBN 80-85267-34-9.
- **Langmeier, J., Krejčířová, D.** *Vývojová psychologie.* Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- **Lewis, G.** *Games for children.* Oxford: OUP, 1999. ISBN 0-19-437224-3.
- **Lloyd, S.** *The Phonics Handbook (A handbook for teaching Reading, Writing and Spelling).* Jolly Learning Ltd., 1998. ISBN 978-1-870946-07-0.

- **Lloyd, S.** *Jolly Phonics Parent/Teacher guide*. [online]. [cit. 2010-02-27]. Dostupný z WWW: <<http://www.jollylearning.co.uk/>>.
- *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2002. ISBN 0-333-99093-5.
- **Najvar, P.** *Raná výuka cizích jazyků v České republice na přelomu 20. a 21. století*. Disertační práce. Pedagogická fakulta Masarykovy University v Brně, 2008. [online]. [cit.2010-01-12]. Dostupný z WWW: <http://is.muni.cz/th/12232/pedf_d/>.
- *Národní plán výuky cizích jazyků*. [online]. 2005. [cit. 2010-01-19]. Dostupný z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>>.
- **Nixon, C., Tomlinson, M.** *Primary Reading Box (Reading activities and puzzles for young learners)*. Cambridge: CUP, 2005. ISBN-13: 9780521549875.
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. VÚP Praha, 2007. [cit. 2010-1-19]. Dostupný z WWW: <http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf>.
- **Pelikán, J.** *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.
- **Phillips, S., Morgan, M., Slattery, M.** *Incredible English 1 (Activity Book)*. Oxford: OUP, 2006. ISBN 978-0-19-444013-4.
- **Phillips, S., Morgan, M., Slattery, M.** *Incredible English 1 (Class Book)*. Oxford: OUP, 2006. ISBN 978-0-19-444007-3.
- **Read, C.** *500 activities for the Primary Classroom*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2007. ISBN 978-1-4050-9907-3.
- **Scott, W.A., Ytreberg, L. H.** *Teaching English to Children*. New York: Longman Inc., 1990. ISBN 0582-74606-X.
- **Scrivener, J.** *Learning teaching: A guide book for English language teachers*. Oxford: Heinemann, 1994. ISBN 0-435-44089-7.
- **Seymour, D., Popova, M.** *700 Classroom Activities*. Oxford: Macmillan, 2003. ISBN 978-1-4050-8001-9.
- **Slattery, M.** *Incredible English 1 (Teacher's Book)*. Oxford: OUP, 2007. ISBN 978-0-19-444019-6.
- **Slattery, M., Willis, J.** *English for Primary Teachers*. Oxford: OUP, 2001. ISBN 978-0-19-437563-4.

- **Spilková, V. a kol.** *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- **Vágnerová, M.** *Vývojová psychologie I*. Praha: Univerzita Karlova, Vydavatelství Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.
- **Vyštejn, J.** *Dítě a jeho řeč*. Beroun: BAROKO & FOX- Knižní a hudební nakladatelství. 1995. ISBN 80-85642-25-5.
- **Wildová, R.** *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 2002. ISBN 80-7290-103-6.
- **Wright, A., Betteridge, D., Buckby, M.** *Games for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 2004. ISBN 0-521-27737-X.

Odborné články

- **Basilio, A.** *Praise good behaviour*. [online]. Internetový portál Crazy class. 2008. [cit. 2008-4-20]. Dostupný z WWW: <http://crazyclass.myfamilyreviews.com/praise-good-behaviour>.
- **Hubatka, M.** *Kdy začít s výukou cizího jazyka*. [online]. Internetový portál Nadané dítě. 2008. [cit. 2010-1-23]. Dostupný z WWW: <http://www.nadanedite.cz/view.php?cislocclanku=2008100010>.
- **Šturma, J.** *Kdy začít s výukou cizích jazyků?* [online]. Internetový portál Rodina. 2007. [cit. 2010-1-23]. Dostupný z WWW: <http://www.rodina.cz/clanek5497.htm>.
- **Fenclová, M.** *Některé důsledky rané výuky cizím jazykům*. Cizí jazyky. 2004/2005, roč. 48, č. 2, s. 40-42. Dostupný z WWW: http://www.multibank.cz/ep/cizi_jazyky/48/2/fenclova_uceni.pdf.
- **Muriňová, D.** *Učit' cudzí jazyk v predškolskom veku?*. Cizí jazyky. 1992/1993, roč. 36, č. 1-2, s. 51-55.
- **Hutarová, V.** *Některá specifika raného vyučování cizím jazykům*. Cizí jazyky. 1996/1997, roč. 40, č. 9-10, s. 159-161.

Internetové stránky

- **Internetový portál British Council.** *LearningEnglish*. Dostupný z WWW: <http://www.britishcouncil.org/kids.htm>.
- **Internetový portál British Council.** *TeachingEnglish*. Dostupný z WWW: <http://www.teachingenglish.org.uk/try/britlit/little-red-riding-hood>.

- **Internetový portál Enchanted Learning.** 1996-2010. Dostupný z WWW:
<<http://www.enchantedlearning.com/Home.html>>.
- **Internetový portál English 4Kids.** 2010. Dostupný z WWW:
<<http://www.english-4kids.com/>>.
- **Internetový portál GenkiEnglish.** 1999-2010. Dostupný z WWW:
<<http://genkienglish.net/mingle.htm>>.
- **Internetový portál Kinder Say.** 2009-2019. Dostupný z WWW:
<<http://kindersay.com/>>.
- **Internetový portál Knock Knock English.** 2007-2010. Dostupný z WWW:
<<http://www.supersimplesongs.com/videodemos.html>>.
- **Internetový portál Multimedia English Classroom.** 2008-2010. Dostupný z WWW: <<http://www.multimedia-english.com/contenidos/listado/kids-lessons>>.
- **Internetový portál OUP. *Incredible English. Level 1. Dictionary.*** 2009-2010. . [online]. [cit. 2010-02-27]. Dostupný z WWW:
<<http://www.oup.com/elt/global/products/incredibleenglish/level1/dictionary/unit3/>>.
- **Symbol ucho a ústa.** [online]. [cit. 2010-01-29]. Dostupný z WWW:
<<http://www.terescinotvoreni.wz.cz/lidske-telo.htm>>.
- **Online katalog CUP, učebnice pro MŠ a 1. stupeň ZŠ.** [online]. [cit. 2010-03-11]. Dostupný z WWW:
<<http://www.cambridge.org/elt/catalogue/catalogue.asp?cid=13>>.
- **Online katalog OUP, učebnice pro MŠ a 1. stupeň ZŠ.** [online]. [cit. 2010-03-11]. Dostupný z WWW:<http://www.oup.com/elt/catalogue/cz_ucebnice/stupen1/?cc=cz>.
- **Wallace, W. *Píseň „For he´s a jolly good fellow“.*** [online]. Internetový portál Free-Scores. 2000-2010. [cit. 2010-02-20]. Dostupný z WWW:
<<http://www.free-scores.com/download-sheet-music.php?pdf=8343>>.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník pro učitele cizího jazyka v 1. třídě

Příloha č. 2 – Dotazník vyplněný učitelem cizího jazyka v 1. třídě

Příloha č. 3 – Materiály k metodě *Jolly Phonics*

- a) Pracovní list – hláska „a“
- b) Listy s kartami - hlásky
- c) Sada karet pro *Sound Book*
- d) Krabička se slovy - sady slov
- e) Spojování provázkem
- f) Karty s písmeny, obrázky a slovy
- g) List pro nalepování vět
- h) Obrázek s nápovědou
- i) Desková hra pro čtení slov
- j) Chybějící hlásky
- k) Pracovní list pro alternativu zapsání jedné hlásky
- l) Popis pohybů k jednotlivým hláskám

Příloha č. 4 – Vyplněný záznamový arch pro rozhovor

Příloha č. 5 – Ukázkové materiály k akčnímu výzkumu

- a) Karty se slovy a obrázky
- b) Jednoduché pracovní listy
- c) Třídění slov do skupin

Příloha č. 6 - Metodická příloha ke Sborníku nápadů (24 volných listů)

- a) Básničky a říkadla (1 list)
- b) For he's a jolly good fellow (1 list)
- c) Kvarteto (3 listy)
- d) Deskové hry (2 listy)
- e) Pohyblivý slovník (1 list)

- f) Kostky (2 listy)
- g) Ryt-mus (1 list)
- h) Storytime! (3 listy)
- i) Kolo zvířat (1 list)
- j) První písmeno (1 list)
- k) Vytvoř slovo (2 listy)
- l) Čokoláda (1 list)
- m) Provázkový slovníček (2 listy)
- n) Nalep slovníček (2 listy)
- o) Odměny (1 list)